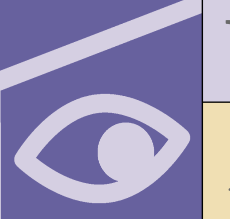


Vers un plan wallon pour l'alphabétisation

Le point de vue de Lire et Écrire

Ouvrage collectif sous la direction de Lire et Écrire en Wallonie



Vers un plan wallon pour l'alphabétisation

Le point de vue de Lire et Écrire

Ouvrage collectif sous la direction de Lire et Écrire en Wallonie



Ce document a été produit par l'équipe de Lire et Écrire en Wallonie: Anne Bister, Etienne Carlier, Ygaëlle Dupriez, Antonio Galuppo, Anne Gilis, Karim Majoros, Nathalie Toupet et Laetitia Van Cauwenberge;

avec l'impulsion et les ressources du conseil d'administration de Lire et Écrire Wallonie: Dimitri Barthelemy, Anne Binet, Dominique Brasseur, Marie-Caroline Collard, Émile Delvaux, Jacques Destordeur, Nathalie Donnet, Michel Habran, Claire Houart, Albertine Jordao, Joëlle Ledent, Jean-Louis Péters, Jean-Marie Schreuer, Etienne Struyf, Patrick Vanneste, Christou Verniers, Huguette Vlaeminck.

Les auteurs remercient l'ensemble des personnes qui les ont informés, soutenus, critiqués, encadrés dont: Nadia Baragiola, Jacques Bosman, Samuel Colpaert, Bruno Coppens, Jacques Cornet, Philippe Courard, Maryline De Beukelaer, Jean-Claude Dewinte, Régis Dohogne, Georges Dutry, Alain Leduc, Denis Magermans, Rose-Marie Nossaint, Marc Reverberi, Catherine Stercq, tous les apprenants et les institutions qui ont participé aux enquêtes du chapitre 2, le Segec, ATD Quart-Monde, Adeppi, Changement pour l'égalité, le Centre de médiation des gens du voyage et surtout Catherine Bastijns dont "L'état des lieux de l'alphabétisation en Communauté française" a servi de base à la rédaction de plusieurs parties de ce document. Les propos tenus dans le présent document n'engagent cependant que Lire et Écrire Wallonie qui en assume l'entièreté, erreurs et imperfections comprises.

Écriture finale: Pascal Laviolette.

Dessin de couverture: Benoît Dupriez

Dessins en pages intérieures: Jean-Rodolphe Dussart

Maquette et mise en page: Kaligram

Éditeur responsable: Ygaëlle Dupriez – 42 rue de Marcinelle – 6000 Charleroi – 071/20 15 20

Juin 2004

Avec le soutien de
la Région wallonne, le Fonds social européen, la Communauté française, le Forem.

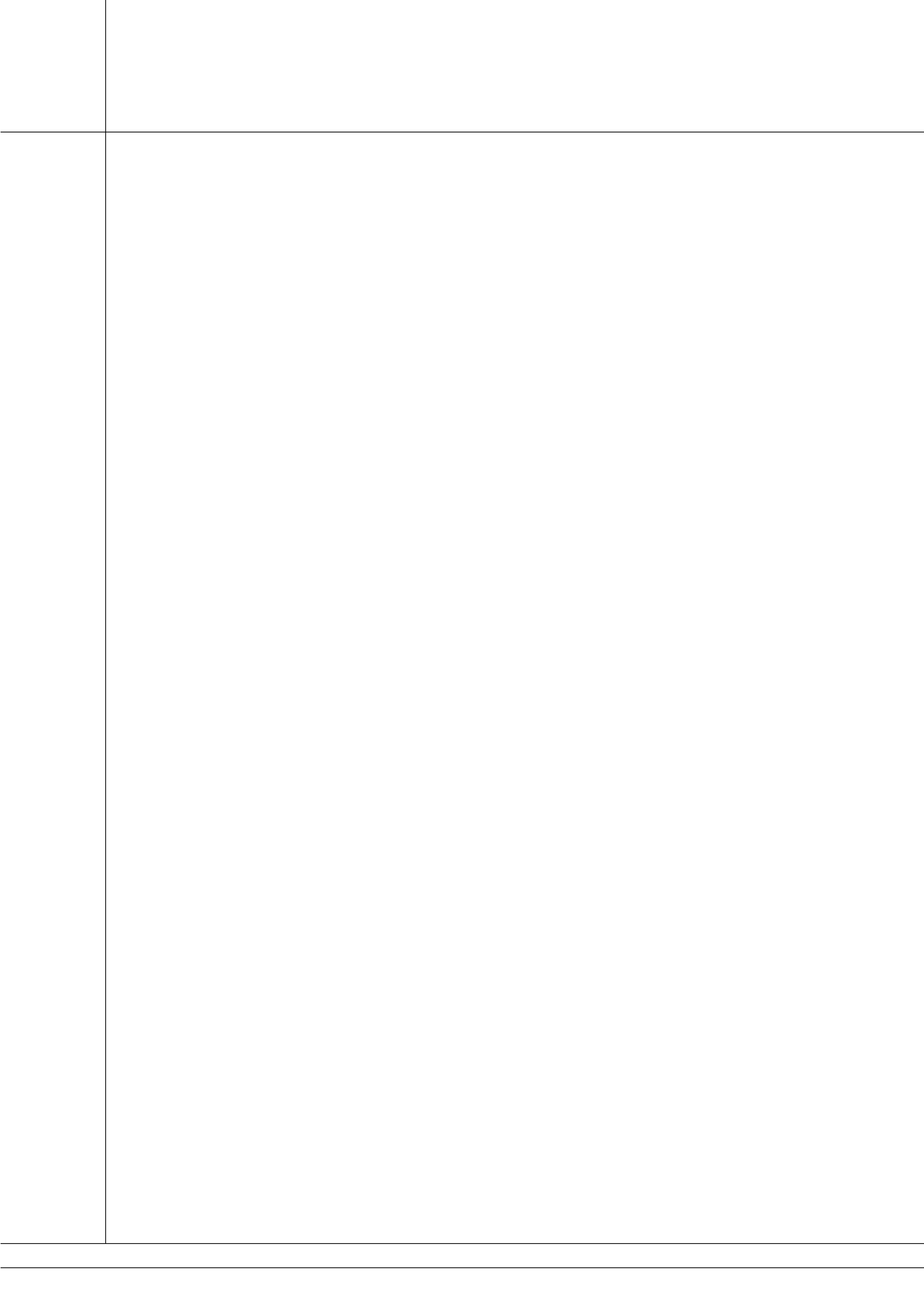








Table des matières





Introduction: ouvrir le chemin

Diverses études concordantes estiment que 10% des personnes de notre pays, comme dans les pays avoisinants, ne savent pas "lire ou écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec leur vie quotidienne". Cette situation est intolérable.

Comment l'école, les administrations, les organismes de formation, les entreprises et tous les acteurs de la société peuvent-ils agir pour que chaque personne analphabète qui le souhaite puisse rechercher (et garder) un emploi ou un logement, faire valoir ses droits en justice, comprendre une posologie médicale, un horaire de bus, une convocation administrative, suivre la scolarité de ses enfants, participer à un comité de quartier, à une association de parents, prendre des responsabilités dans un club sportif, voter, retirer de l'argent, choisir un achat, et/ou apprendre à lire et écrire?

88 structures en Région wallonne -presque toutes associatives- offrent aujourd'hui plus de 900.000 heures de formation en alphabétisation par année.

C'est beaucoup sans doute! Mais c'est peu par rapport aux défis que l'analphabétisme nous pose: permettre à chaque adulte qui le souhaite d'apprendre à lire et écrire, et prendre en compte les spécificités des personnes illettrées. Car les personnes analphabètes sont d'abord et avant tout des citoyens, des parents, des collègues, des syndiqués, des demandeurs d'emploi, des voisins, des administrés, des clients...

A ces titres, leurs droits doivent pouvoir être exercés, leurs voix entendues, de manière à ce que l'analphabétisme ne soit pas la source de nouvelles exclusions: exclusion de l'emploi, de la formation, de la participation citoyenne, du logement, de l'information, etc.

Nous croyons que chaque acteur de la société (école, entreprise, syndicat, administration, service public, CPAS, association, hôpital, prison) a non seulement un point de vue à faire valoir sur l'analphabétisme, mais aussi des ressources, des idées, des pratiques pour prendre en compte et combattre cette situation.

Pour y travailler, nous avons voulu dresser un "état des lieux" de la situation: quel est le problème? d'où vient-il? comment est-il vécu? quelles sont les solutions actuellement proposées? par qui? Voilà quelques questions auxquelles nous avons tenté de répondre. Nous avons aussi tenté, à partir de là, de formuler un ensemble de propositions dans trois grands axes: la prévention de l'échec scolaire, la prise en compte des spécificités des personnes analphabètes et l'augmentation de l'offre de formation.

Ce document est avant tout un outil. Un outil de sensibilisation et, qui sait, de négociation avec les divers pouvoirs publics concernés. Un outil à compléter tous ensemble au cours des prochains mois et années, pour arriver à mieux comprendre les réalités et les enjeux de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. Un outil pour le débat à mener avec l'ensemble des organismes concernés, aussi, par cette question.

Comme ce document n'est que le point de vue de Lire et Écrire en Wallonie, il doit absolument être confronté à d'autres perceptions, d'autres réalités, d'autres propositions, d'autres points de vue. Et c'est à partir de ces confrontations que pourra être construit un véritable Plan pour l'alphabétisation et la prise en compte de l'analphabétisme en Région wallonne. Ce document a pour objectif d'avancer les premiers pions dans la construction de ce Plan, dans l'élaboration d'une politique globale, cohérente, élaborée avec tous les acteurs. Nous n'avons ni le monopole de la réflexion, ni le monopole de l'action. Nous avons une expérience, des valeurs et un point de vue que nous souhaitons partager, pour ouvrir le débat, pour ouvrir le chemin.

C'est sans doute pour montrer l'importance et le sens de l'ensemble de cette démarche que 4 personnalités ont accepté d'introduire avec nous ce document. Elles montrent, d'ores et déjà, comme les points de vue sont complexes. Merci à chacune d'entre elles de la qualité de leurs soutien.

Jean-Marie Schreuer et Ygaëlle Dupriez
Président et directrice de Lire et Écrire en Wallonie

Je m'appelle Magermans Denis. J'ai 40 ans. Jusque 37 ans je ne savais pas lire et écrire. Cela m'a beaucoup gêné dans ma vie de tous les jours, que ce soit dans le monde du travail, avec mes enfants ou pour les activités du quotidien. Le jour où j'ai ouvert la porte de Lire et Écrire et que j'ai suivi les cours, ma vie est devenue de plus en plus belle avec mes enfants et avec toutes les choses de la vie de tous les jours. Depuis que je sais lire et écrire, je suis plus sûr de moi. Maintenant je peux faire les devoirs avec mes enfants, jouer avec eux, avec des jeux de société, et je peux aller à la poste sans avoir peur de devoir remplir des papiers. La chose la plus importante, c'est d'avoir dépassé la honte de dire que je ne savais pas lire et écrire et d'aider les autres personnes à ne plus avoir peur d'ouvrir la porte de Lire et Écrire.

Depuis que je l'ai dit à tout le monde, je me sens beaucoup mieux.

Pour moi le combat n'est pas terminé: je voudrais le droit à l'alphabétisation pour tous. C'est pour cela que l'association "Osons en parler" est née en avril 2004. Avec d'autres apprenants de mon groupe, nous l'avons créée pour faire passer le message aux enfants dans leurs classes, aux enseignants pendant leurs conférences pédagogiques et à d'autres personnes ou associations concernées. Ce message en bref: il est nécessaire et important de savoir lire et écrire; mieux vaut apprendre quand on est enfant, qu'on n'a pas trop d'autres soucis en tête. Mais si on n'a pas pu, Lire et Écrire existe, il ne faut pas avoir peur de franchir la porte.

Les analpasbêtes

"Quoi? Qui? Les analphabêtes? M'enfin! Le problème ne doit pas être grave! On les entendrait, sinon!"
Non. On n'entend pas. Les cris de ceux qui ne savent écrire.
L'ire de ceux qui ne savent lire. Ils restent là sans mot dire.
Mot dire. Maudits mots, si difficiles à dire. A apprivoiser.

Ils savent qu'il existe le droit d'expression, le droit de réponse, le droit à l'image, le droit de regard…
Eux, c'est droit dans le mur. Alors ils se retirent, les analpasbêtes. Ils sentent qu'ils dérangent.
A la société, ils présentent leurs exclus. Excluez-moi de vous déranger… Excluez-moi de ne pas savoir déchiffrer ce qu'un enfant de 7 ans parvient à faire…
Excluez-moi d'être ce que je fuis…
Mais il y a Lire et Écrire, leur porte-parole, leur porte-foi. A Lire et Écrire, les analpasbêtes rêvent de faire le mur, le mur de la honte pour enfin être livres! Lire ne vient-il pas du latin "liber"?
Oui, devenir des hommes livres prêts à jeter l'encre pour écrire ensemble car ce sont des naufragés solidaires, les analpasbêtes.
Qui lit se lie! Qui relit se relie au monde … Plus d'exclusion, du coup!
Combattre l'analphabétisme? C'est un choix de société.
"Des exclus, si y'en a un peu plus, je vous les mets quand même?"
Combattre l'analphabétisme, c'est à apprendre ou à laisser. Et ça ne langage que nous.

Bruno Coppens
Jongleur de mots

Augmenter pour tous l'accessibilité à la formation et à l'emploi

Le Gouvernement wallon, dans le Contrat d'avenir pour la Wallonie, s'est donné comme objectifs prioritaires de permettre à chaque citoyen de prendre une place active dans la société de la connaissance, de faire en sorte que tous aient la possibilité de participer au processus de décision démocratique, notamment, en augmentant l'accessibilité à la formation et à l'emploi pour tous.
Les dispositifs d'alphabétisation jouent en ce sens un rôle fondamental en ceci qu'ils amènent, d'une part, les personnes les plus fragilisées dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle en leur donnant les compétences de base nécessaires pour entreprendre, avec fruits, une formation qualifiante et, d'autre part, qu'ils permettent d'agir en prévention contre la reproduction des inégalités sociales, de l'exclusion sociale et de l'enlisement dans le non-emploi.
Une sensibilisation du monde économique (entreprises, secteurs professionnels, syndicats, etc.) à la nécessité de veiller à l'alphabétisation de leurs travailleurs m'apparaît en outre incontournable, non pas pour stigmatiser leur différence, mais pour leur permettre de suivre les progrès de leur métier et d'ajuster leurs compétences aux évolutions de celui-ci. En effet, ce sont ces travailleurs qui font, les premiers, les frais des reconversions ou des fermetures d'entreprises, le marché de l'emploi devenant toujours plus exigeant en matière de qualifications et de polyvalence.

Philippe Courard
Ministre de l'Emploi et de la Formation professionnelle

Voir et entendre - lire et écrire: *une même aspiration mutuelle pour l'Homme. Nécessité biologique dans un cas, exigence humaniste dans un autre.*

Communiquer: un fondement élémentaire de notre société. Notre planète s'est construite et a évolué au départ de cette simple nécessité. Depuis les premiers chasseurs du paléolithique jusqu'au "chatteurs" internautes, l'homme n'a cessé de rechercher l'échange avec ses semblables en vue d'en faire un partenaire.

C'est cette volonté de communication, d'échange qui fait aujourd'hui la richesse et la sophistication de notre société. Se retirer du réseau, c'est perdre son essence, c'est abandonner son âme.

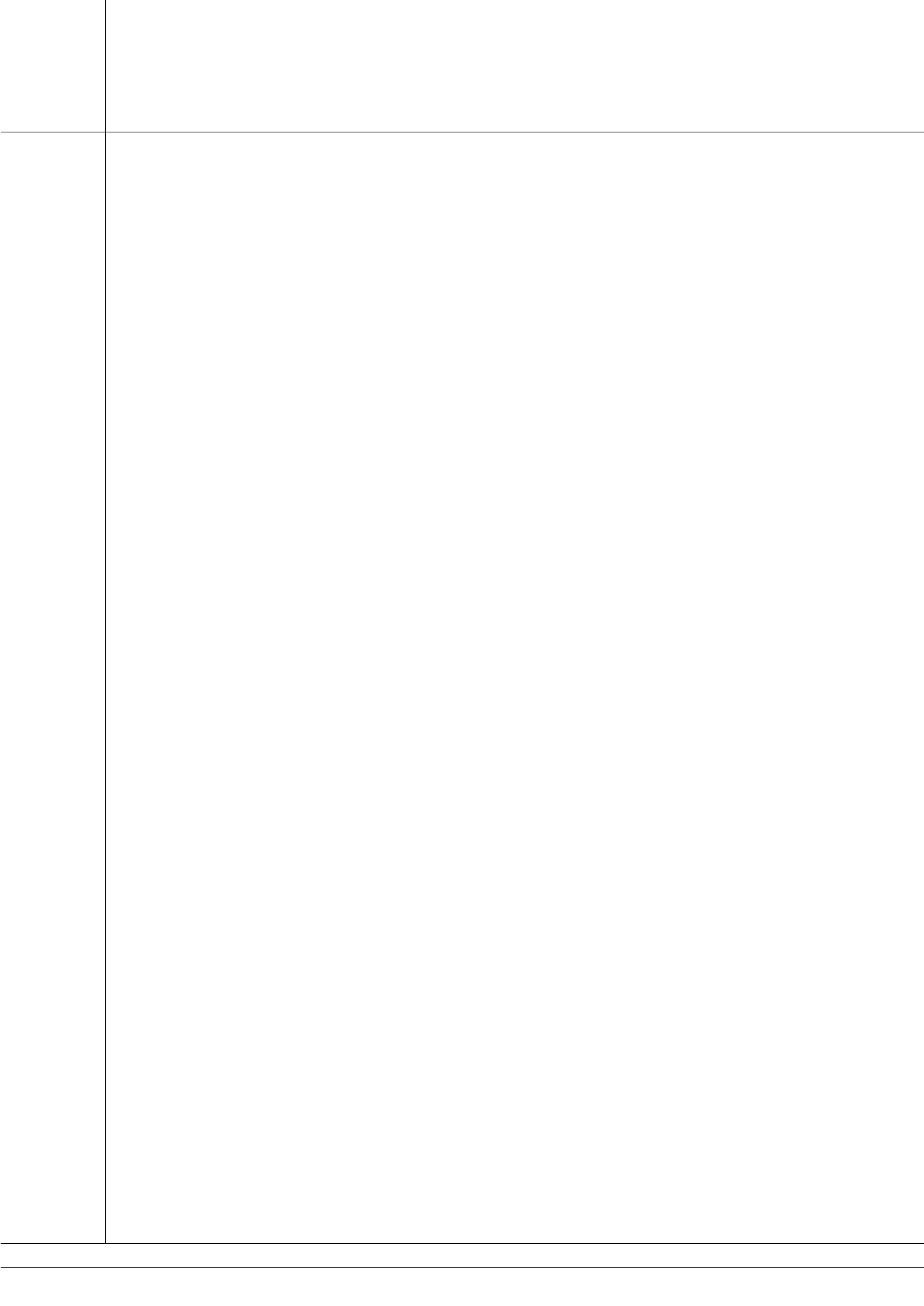
Le vecteur essentiel, le plus riche, le plus élaboré de ce courant d'échanges, c'est le langage écrit. Il présente par rapport à l'oral, le triple avantage de la permanence, de la mémoire et de la structure.

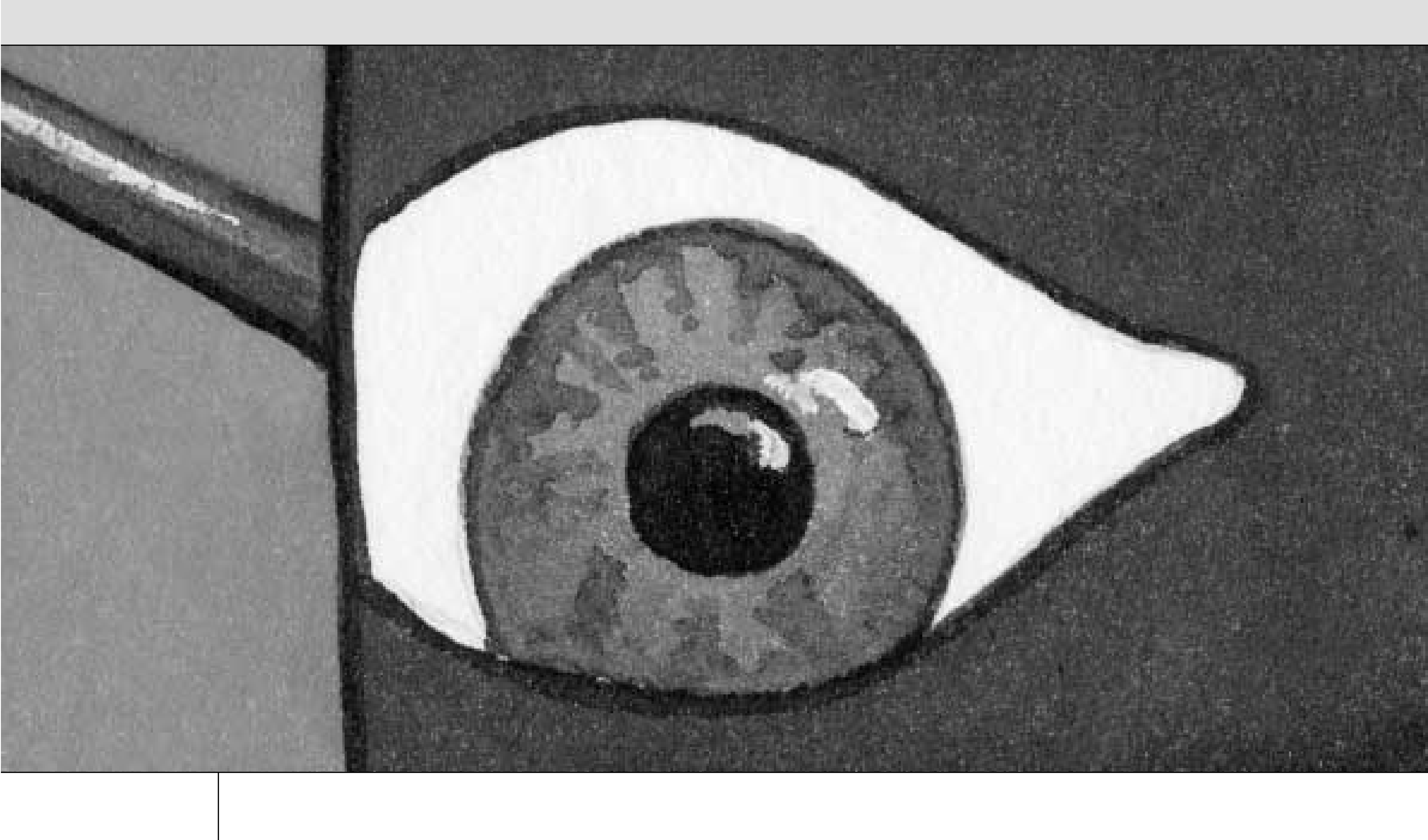
Michel Rocard affirmait: "La différence entre la barbarie et la civilisation, c'est l'impôt car il crée la solidarité". J'ajouterais pour ma part que d'autres différences existent, notamment "la loi en tant qu'elle organise cette solidarité et la "gratuité" en cela qu'elle lui donne une âme".

Le secteur de l'alphabétisation est fondé sur cette gratuité. Les pouvoirs publics pourraient éloigner de nous la barbarie en laissant aux initiatives de lutte contre l'analphabétisme la part de l'impôt qui leur revient naturellement. Mais ils pourraient par exemple aussi le faire par une loi qui, à l'instar de celle qui a créé le minimex, le droit bancaire minimal, le droit à un raccordement électrique de base, créerait un minimex scolaire et culturel.

Puissent les autorités publiques prendre conscience de leur rôle pour doter les organismes d'alphabétisation des outils et moyens nécessaires à leur action.

Régis Dohogne
Secrétaire général de la CSC enseignement





1 Réduire le déficit démocratique

L'alphabétisation, un gage de participation pour tous

Une société qui accepterait qu'une personne sur dix ne sache pas "lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne"[1] signerait un aveu de faillite démocratique, c'est une évidence.

Comment, sans une maîtrise même imparfaite, même incomplète de la langue écrite et du calcul, un individu pourrait-il s'intégrer aisément dans son environnement social? Comment, sans cette maîtrise, ouvrir un compte bancaire, signer un contrat de bail, remplir un formulaire ou rechercher un emploi? Comment, sans cette maîtrise, oser s'impliquer dans un comité de quartier ou de parents, s'investir dans un mouvement de jeunesse ou comme militant? Cette situation, un Wallon sur dix la vit au quotidien malgré d'importants efforts consentis par les pouvoirs publics.

Les propositions détaillées dans ce document ont pour ambition de réduire ce déficit démocratique et de contribuer à la construction d'une société dans laquelle chaque citoyen peut pleinement participer à la vie économique, sociale, politique et culturelle.

La lutte contre l'exclusion est au cœur même des projets d'alphabétisation. En d'autres termes, il n'est pas question d'accepter que la société gère les précarités qu'elle produit mais bien – et c'est là une des missions prépondérantes de l'alphabétisation – qu'elle s'engage à briser le cercle vicieux de l'accumulation des inégalités.

C'est lors des processus d'apprentissage ou de formation, en quelque lieu que ce soit, que se construisent les comportements de dignité, de combativité, de citoyenneté ou à l'inverse, les comportements de renoncement, de docilité et d'exclusion de l'autre et de soi-même."Une société démocratique a comme besoin et pour devoir de former des citoyens capables, entre autres, de lire et d'écrire, mais, plus encore, de lire la réalité qui les entoure."[2]

Si la société ne se donne pas pour projet la participation de tous, dans toutes les sphères de la vie, l'alphabétisation ne peut rien que former des gens qui seront renvoyés à leur désespérance. "Nous sommes persuadés qu'on est analphabète, on le devient, on le reste, quand bien même on suit des cours d'alphabétisation, tant qu'on n'est pas partie prenante des circuits de participation, de communication et d'expression culturelle et sociale, politique et économique, et que dès lors on n'a pas de raisons de lire."[3]

"analphabète": *qui n'a pas fréquenté l'école et n'a donc pas appris à lire et à écrire*
"illettré": *qui ne sait ni lire ni écrire malgré un passage plus ou moins long à l'école*
ces mots jalonnent le document et seront utilisés comme synonymes, tout comme
"analphabétisme" *et* ***"illettrisme"***

1. Définition de l'analphabétisme selon l'Unesco – 1958.
2. Stercq, C.: "Trente ans d'alphabétisation en Belgique: où en sommes-nous?" in Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel, ouvrage publié sous la direction de J.-P. Hautecoeur, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, Québec, 1997, 409, (pp. 205-230).
3. Op cit.



L'analphabétisme, un produit de l'organisation de notre société

L'analphabétisme ne constitue pas toujours un problème. En effet, il n'est pas nécessaire de savoir lire et écrire pour se forger une opinion sur un sujet, ni pour la défendre. Il n'est pas indispensable de savoir lire et écrire pour travailler, pour être de bons parents, pour jouer au football. De nombreuses personnes illettrées exercent d'ailleurs une activité professionnelle et mènent une riche vie sociale.

Mais, dans une société où l'écrit est omniprésent, l'illettrisme n'est pas qu'une question de manque de compétences mais aussi – surtout? – un problème de relation entre l'individu et son entourage. Un problème qui se pose chaque fois que l'individu qui ne maîtrise pas les savoirs de base est censé en user pour réaliser une activité au quotidien. Un problème qui se pose d'ailleurs tant pour l'individu que pour les personnes qu'il rencontre.

Ainsi, la maîtrise de l'écrit est présumée acquise dans les contacts avec les administrations, dans la signalétique de nombre d'hôpitaux, dans l'accès à la plupart des formations. Elle est supposée aussi, et de manière croissante, sur le lieu de travail: instructions écrites, contrôle des normes de qualité... Enfin, elle est supposée dans l'une des bases de l'exercice de la citoyenneté: le vote, particulièrement problématique quand il est électronique.

Dès lors, un réel danger réside dans la faculté de la société à produire et reproduire l'exclusion: des citoyens se voient privés de formation, d'emploi, d'accès à la culture, aux soins... sur base de leur illettrisme. Lequel n'est souvent qu'un aspect d'une situation d'exclusion globale, mais qu'il contribue à entretenir.

Le défi d'une réelle participation de tous à la vie sociale, économique, politique et culturelle exige notamment une politique volontariste combinant, d'une part, la lutte contre les causes de l'analphabétisme et, d'autre part, la remédiation par des structures et programmes adaptés. Pourtant, notre société ne s'est pas encore suffisamment mobilisée sur un tel enjeu alors qu'elle s'accorde pour dire, qu'aujourd'hui, l'alphabétisation est devenue indispensable pour exercer l'ensemble de ses droits, devoirs et désirs.

Enfin, les problèmes d'ici, réels, graves, ne peuvent occulter les tourments d'ailleurs. Dans les pays du Sud, l'analphabétisme ne cesse de croître. C'est – comme au Nord – parmi les couches les plus défavorisées de la population que sont issues la majorité des personnes analphabètes. D'où l'importance pour nous de défendre une solidarité internationale qui soutienne le développement des pays du Sud, notamment dans les domaines éducatifs et culturels et l'alphabétisation.

Les axes d'action

Empêcher les mécanismes de reproduction de l'analphabétisme

Comment, dans une société où la scolarité est obligatoire[4] et la fréquentation scolaire généralisée, tant de personnes demeurent dans l'incapacité de lire et d'écrire? Voilà qui interpelle... Et qui pointe, cruellement, le problème des taux d'échec et du décrochage scolaires.

Cependant, la véritable dimension du problème dépasse le cadre de l'école car la réussite scolaire dépend souvent de l'environnement sociofamilial des enfants et du rapport varié qu'entretiennent les différentes classes sociales à la culture scolaire.

Dans de nombreux quartiers des grandes villes, des écoles concentrent des enfants d'origine sociale modeste, pour la plupart issus de l'immigration. Les taux d'échec et de décrochage scolaires y sont parmi les plus élevés d'Europe[5]. Les jeunes sans diplôme du primaire (CEB) ou en situation de décrochage alimenteront la cohorte des adultes analphabètes... et constitueront aussi la majeure partie des chômeurs de longue durée les moins qualifiés. De plus, les jeunes qui n'ont pas eu une scolarité régulière, les chômeurs de longue durée, les personnes vivant en milieu défavorisé, les personnes d'origine étrangère risquent, plus que toutes autres, la "désalphabétisation", faute d'utiliser l'écrit.

Certes, l'illettrisme est un phénomène embrassant une multitude de situations, de parcours individuels. Mais on ne peut que s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement, afin de mettre en œuvre des stratégies pour que chacun puisse acquérir les savoirs nécessaires à sa participation active dans notre société.

Néanmoins, et même si c'est là le point sensible des causes de l'analphabétisme dans les pays développés, il faut s'abstenir de considérer le système scolaire comme seul responsable pour au moins deux raisons: d'une part, ce sont les plus défavorisés socialement qui sont "éliminés" de l'école et qui courent le risque de l'illettrisme et, d'autre part, ce sont les décideurs politiques qui fixent les règles du jeu du système scolaire. Pour l'essentiel, c'est donc bien entre les mains des pouvoirs publics que la clé du problème se trouve: dans le fait de mener une politique cohérente de prévention et de formation.

Outre la difficulté d'adaptation de la culture scolaire aux différents milieux sociaux, les causes de l'analphabétisme sont à rechercher principalement dans l'organisation sociale.

L'enjeu est que le processus de scolarisation contribue à résorber les inégalités sociales et non à les reproduire. À défaut de relever ce défi, il faudra continuer - pendant combien de décennies encore? - à remédier là où on aurait pu prévenir, et à écouter les apprenants raconter des histoires de parcours scolaire qui sont autant d'histoires de rejet, alors que l'école aurait dû en faire des histoires d'espoir.

On prend la mesure, ici, du travail à mener en amont de l'alphabétisation des adultes: il est inimaginable de travailler à la remédiation, sans mettre parallèlement en place, avec l'ensemble des acteurs de l'éducation, des dispositifs de réflexion et d'action qui permettront de réduire la production et la reproduction de l'exclusion scolaire et de l'illettrisme.

4. Scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans en 1914 (application effective en 1919) et prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 18 ans (Loi du 29 juin 1983).
5. Voir notamment l'enquête PISA 2000 (*Program for International Students Assessment)* réalisée par l'OCDE et qui évalue les compétences des élèves de 15 ans dans 32 pays.



Prendre en compte le fait qu'une partie de la population ne sait ni lire ni écrire

A. Intensifier la sensibilisation

De manière générale, le grand public connaît peu l'existence de l'illettrisme en Belgique. Pour la plupart des gens, le rapport à l'écrit est d'ailleurs vu d'une manière dichotomique: il y a les personnes scolarisées (qui ne souffriraient donc d'aucun problème d'analphabétisme) et les autres. Une perception, on s'en doute, très éloignée de la réalité. Si l'on veut permettre au grand public de comprendre le phénomène de l'analphabétisme et par là de s'impliquer, une information générale accrue s'impose.

Il est également indispensable d'organiser une sensibilisation spécifique vers ceux que l'on appelle les "agents relais", qui sont en contact par leur métier ou leur fonction, avec des personnes analphabètes. Ils doivent recevoir une information qui leur permette de tenir compte de cette réalité dans leur pratique mais aussi d'informer les personnes sur leurs droits, leurs projets et l'offre de formation existante.

La sensibilisation à la question de l'analphabétisme doit cependant éviter un travers: la stigmatisation d'une catégorie de personnes. Dans chaque action de sensibilisation, il est important de mettre en avant le fait que les personnes concernées sont avant tout riches d'une multitudes de talents et de compétences, d'histoires de vie toutes différentes; qu'il s'agit de parents, de personnes d'origine étrangère mais aussi de Belges, de gens qui perçoivent des allocations sociales, mais aussi de travailleurs. Bref, qu'il n'y a pas d'analphabète type mais bien nombre de citoyens aux facettes variées. Vue sous cet angle, la sensibilisation permettra aussi de faire évoluer positivement le regard de la société sur les personnes analphabètes.

La sensibilisation à l'illettrisme et à ses conséquences doit rester une préoccupation constante et doit surtout rappeler l'enjeu démocratique (une réelle participation active de tous à tous les champs de la société) que constitue l'accès à l'écrit. Elle doit aussi pouvoir faire émerger la demande en matière de formation et toucher les publics les plus exclus de l'information, à partir de leurs attentes.

B. Se rendre accessibles

La formation en alphabétisation ne peut devenir une obligation ou une solution-type pour toute personne illettrée. La prise en compte des difficultés d'une partie de la population à évoluer dans un univers où certaines informations essentielles sont communiquées par écrit doit devenir naturelle.

L'illettrisme entraîne au quotidien, dans la vie professionnelle ou en dehors, une série de difficultés: lors des déplacements (lire une carte, le nom des rues, les panneaux...); dans la compréhension de documents (formulaires administratifs, notice de médicament, mode d'emploi de téléviseur...); lors des courses (comparer des produits); pour comprendre des consignes de sécurité ou lire les horaires de bus; pour d'utiliser les nouvelles technologies de plus en plus présentes dans les différents services (dans les banques, dans les bureaux de poste, dans les gares...).

Considérer l'alphabétisation comme une condition à une vie décente, comme un préalable à l'exercice de la citoyenneté, à la formation, à l'emploi, c'est exclure une nouvelle fois les personnes analphabètes. Si l'analphabétisme génère des problèmes dans la mesure où la maîtrise de l'écrit est présupposée dans le cadre des activités de la vie quotidienne, il faut travailler à ce que cette non-maîtrise ne soit pas pour les personnes un motif d'exclusion de l'exercice de leurs droits.

Partout où des problèmes pourraient exister, les acteurs concernés doivent concevoir des alternatives: ajustement de la signalisation dans les lieux publics, sensibilisation du personnel des administrations, communication orale, adaptation des supports de formation et d'information, modification des tests d'embauche ou d'entrée en formation, etc.

Ces différentes adaptations devraient par ailleurs être le fruit d'une réflexion des personnes directement concernées, en privilégiant une approche pédagogique respectueuse de leurs différences, de leurs rythmes, de leur histoire individuelle et collective, des problèmes qu'elles ont à affronter dans leur vie quotidienne, tout en favorisant la solidarité, l'autonomie et la participation.

Cette manière d'énoncer la prise en compte de l'analphabétisme renvoie évidemment au discours sur l'intégration des femmes, des personnes handicapées ou à la lutte antiraciste: il s'agit bien de construire une société dans laquelle chacun a la possibilité de participer et de faire valoir ses savoirs, ses idées, ses désirs, quelles que soient ses spécificités.

› Mettre en œuvre un véritable droit à l'alphabétisation

Être toujours un peu plus acteur de sa propre existence, acteur avec les autres, véritable citoyen… Voilà en substance la philosophie du Droit à l'éducation proclamé par l'Unesco. Le droit à l'alphabétisation s'inscrit pleinement dans ce droit fondamental: la possibilité pour tous de participer économiquement, socialement, politiquement et culturellement à la construction de la société. Sans cette participation, il n'y aurait d'ailleurs aucune raison d'apprendre.

Mais *"le savoir n'est pas émancipateur en soi, c'est la façon dont se construit le savoir qui est émancipatrice ou pas, et qui peut rendre ce savoir émancipateur. (…) Il s'agit de faire en sorte que chacun devienne sujet ouvert au monde et aux autres, autonome, critique, responsable, capable d'intervenir dans les choix éthiques et politiques qui déterminent l'avenir de l'humanité et de la planète, bref un citoyen."*[6] C'est donc bien la mise en œuvre du droit d'apprendre à lire et à écrire, mais surtout le droit de questionner et de réfléchir, le droit à l'imagination et à la création, le droit de lire et écrire son histoire qui permet à chacun de devenir un véritable acteur de sa propre existence.

Lire et Écrire, comme d'autres opérateurs d'alphabétisation, a opté pour une démarche de formation résolument émancipatrice dans laquelle l'apprenant et ses savoirs sont au cœur du processus pédagogique. Le croisement des vécus et des expériences sociales des apprenants entraîne une valorisation de chacun mais surtout la construction d'un savoir commun. La méthode de déconstruction/reconstruction demande à l'apprenant de se laisser interpeller, d'accepter le déplacement de son point de vue. Ce savoir émancipateur, fruits de rapports interactifs, génère à la fois une prise de conscience transformatrice de l'apprenant mais également la création de nouveaux liens sociaux.

Le projet d'alphabétisation va au-delà des apprentissages "fonctionnels": il entend non seulement transformer l'individu par la reconnaissance de ses savoirs mais aussi lui donner des clés de compréhension de son environnement social, culturel, politique et économique dans une optique de participation. "Cette participation est d'ailleurs aussi un enjeu majeur pour l'avenir de tous: pour progresser en humanité, nous avons besoin du savoir et de la pensée de ceux qui connaissent d'expérience tous les défauts de notre société."[7]

6. "Des savoirs pour un monde solidaire".
7. Monique Couillard-De Smedt, "L'éducation permanente, un outil pour la construction d'une société réellement démocratique", in Journal de l'alpha, éducation permanente I, pp 26-27.

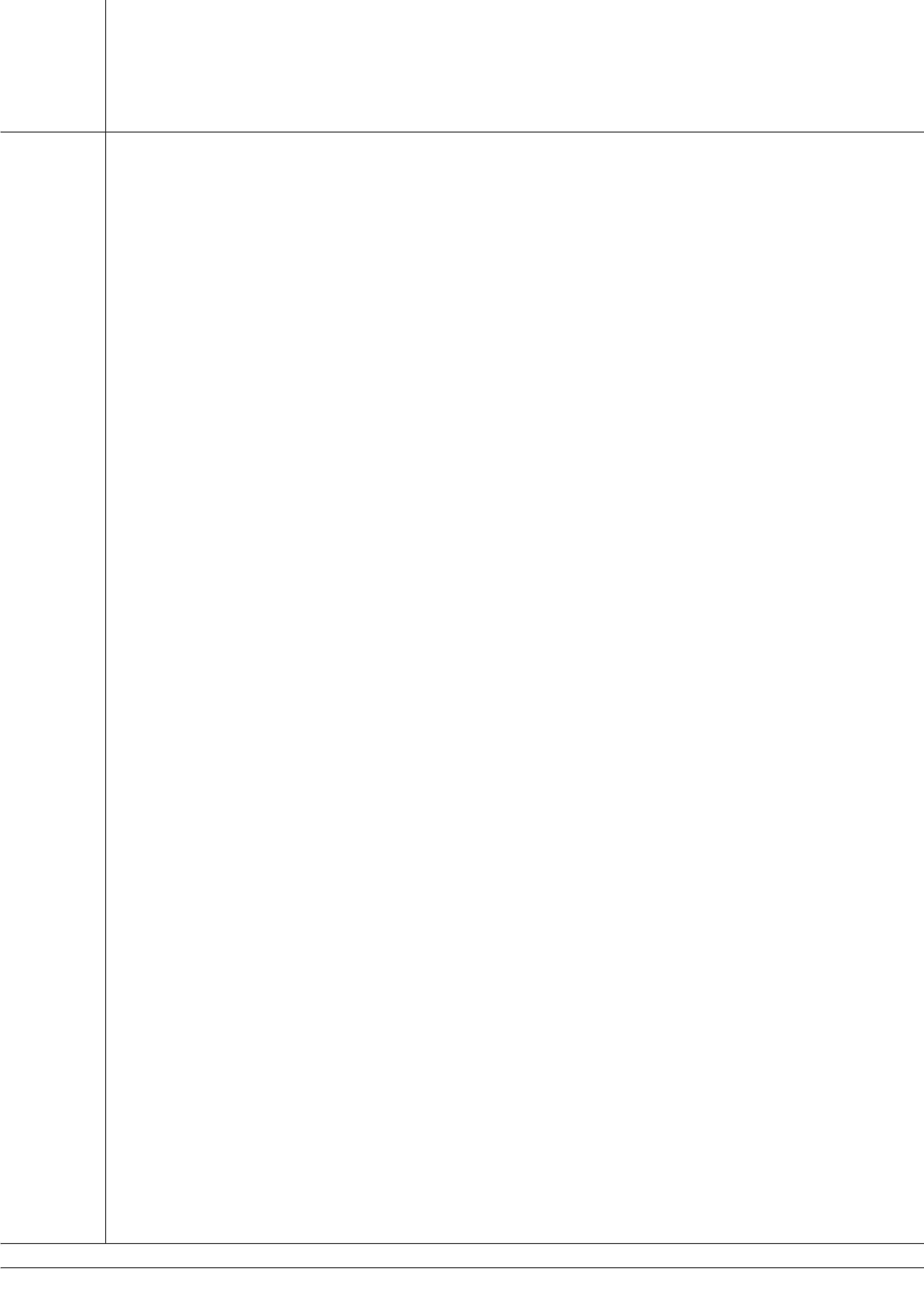


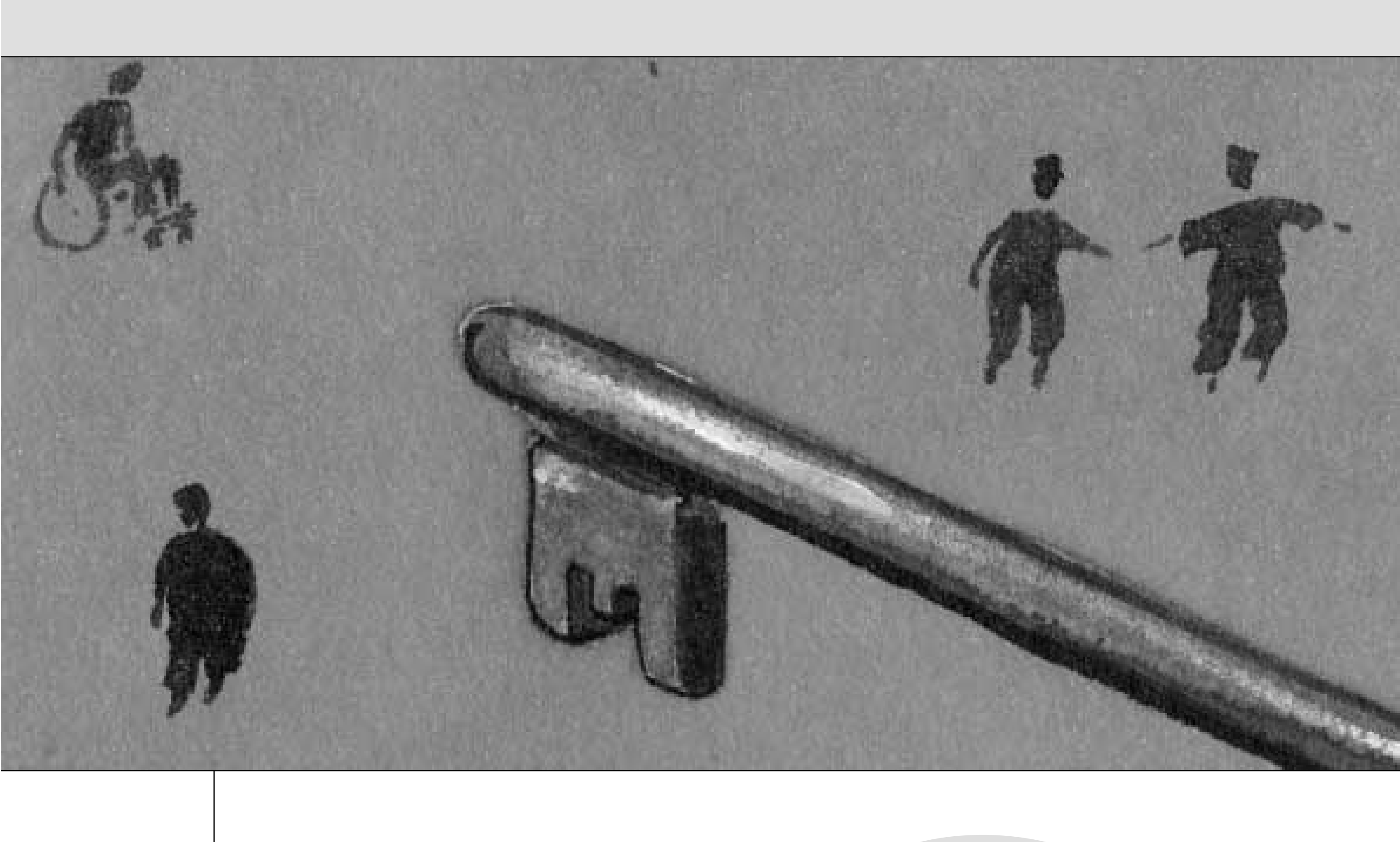


Une alphabétisation de qualité

Respecter le statut adulte de l'apprenant et prendre en considération ses connaissances et compétences antérieures ainsi que son parcours de vie, c'est lui accorder le droit au libre choix d'une formation répondant à ses attentes et à ses besoins et le droit de poursuivre cette formation le temps qu'il juge nécessaire pour atteindre ses objectifs.

Il est donc primordial de développer une offre de formation telle qu'elle puisse répondre aux besoins diversifiés des personnes en termes d'horaires, de rythme, de lieu, d'attentes, de contenu… tout en menant des actions pour pouvoir atteindre les publics les plus isolés.





2 C'est quoi l'analphabétisme?

Définitions

"Est analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne[1]". Pour Lire et Écrire, cette définition représente le socle à partir duquel tout travail d'alphabétisation peut commencer: il permet, d'une part, de déterminer les compétences à atteindre non en fonction de normes extérieures, mais en fonction du sujet lui-même (ce dont il a besoin pour fonctionner dans sa vie quotidienne) et, d'autre part, de résister à une dérive qui tend à élever sans cesse le seuil à partir duquel un individu est considéré comme analphabète ou illettré[2].

Certes, en 1978, l'Unesco redéfinissait l'analphabétisme[3] en y ajoutant un lien entre l'absence de compétences de base et les conséquences personnelles et sociales de cette absence sur l'individu et sa communauté. Bien que plus généreuse, cette définition est plus difficile à opérationnaliser dans la mesure où elle ajoute à la relativité des compétences la fluctuation de la société dans laquelle vit l'individu.

Il est donc primordial de définir l'analphabétisme par rapport à une maîtrise insuffisante de l'écrit qui fait obstacle à la participation sociale et au développement personnel. D'ailleurs, pour bon nombre d'apprenants, la maîtrise insuffisante de l'écrit est vécue comme une épreuve à l'insertion professionnelle difficilement surmontable, et une de leurs demandes fréquentes concerne l'amélioration de leurs chances de s'insérer dans le marché du travail.

Analphabète ou illettré?

Dans la mesure où une scolarité de base est assurée pour tous jusque 18 ans, on distingue généralement les personnes qui ont été scolarisées (parfois partiellement) et ne maîtrisent pourtant pas (ou mal) l'écrit et d'autre part celles qui, venues de l'étranger, n'ont pas ou quasi pas été scolarisées (et dans certains cas ne parlent pas non plus le français). Les premières peuvent être appelées illettrées, les secondes analphabètes. Mais, quelque soit l'origine de la difficulté, (scolarisation déficiente ou absence de scolarisation), le résultat est le même, la personne vit une situation d'analphabétisme. Les deux termes sont donc pour nous synonymes.

Langue française et analphabétisme

Même si, théoriquement, l'analphabétisme ne se réfère à aucune langue en particulier mais seulement à la non-maîtrise du code écrit, on constate que la méconnaissance de la langue française (y compris chez des personnes bien scolarisées dans leur langue) est fréquemment assimilée à l'analphabétisme, tant par le grand public que par des organismes-relais qui orientent alors les personnes vers des centres d'alphabétisation. Si bien que cette confusion se répercute parfois jusque dans le secteur de l'alphabétisation.

Lire et Écrire s'est efforcé ces dernières années de clarifier la terminologie utilisée en formation dans le secteur, en proposant de distinguer[4]:

1. Unesco, 1958
2. En particulier les études IALS (*International Adult Literacy Survey*) menées sous l'égide de l'OCDE, qui postulent que 39 à 47% de la population des pays ou régions développés (France, Flandre...) ne possèdent pas le minimum de compétences nécessaires pour faire face de façon adéquate aux demandes complexes de la vie quotidienne et du travail. Cf. *La littératie à l'ère de l'information*, OCDE, Paris / Ministre de l'Industrie, Canada, 2000.
3. "Toute personne incapable d'exercer les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté."
4. Cette terminologie, construite à partir des publics et des réalités pédagogiques de Lire et Écrire n'est pas partout utilisée comme telle.

- le *français pour non-francophones*[5] qui consiste à enseigner le français oral puis le français écrit à des non-francophones qui maîtrisent l'écrit dans leur langue maternelle;
- l'*alphabétisation proprement dite*, c'est-à-dire l'apprentissage de l'écrit et du calcul à des adultes qui ne maîtrisent pas les compétences de base (fin du cycle primaire), ni en français ni dans leur langue maternelle. Cet apprentissage peut nécessiter, d'abord, l'apprentissage du français oral;
- et la *formation de base*, c'est-à-dire la poursuite d'une formation par des adultes alphabétisés en français pour les amener aux compétences normalement acquises au terme des trois premières années de l'enseignement secondaire général.

Au delà d'une question de mots, c'est évidemment l'orientation la plus adéquate possible des publics vers le dispositif le plus adapté qui est visée.

Analphabétisme, diplôme, qualification, employabilité.

Il a paru important d'attirer ici l'attention sur un risque de confusion entre différentes notions, confusion qui tend à reproduire des stéréotypes sur les personnes analphabètes, comme à produire des malentendus dans nos relations avec le monde du travail.



5. Le terme "français pour non-francophones", utilisé à Lire et Écrire depuis 2001, nous semble plus adapté à la réalité des personnes que les termes "français langue étrangère" (les personnes sont parfois en Belgique depuis pas mal de temps et y resteront), ou "français langue seconde" (les personnes connaissent parfois plusieurs langues, sans encore connaître le français) qui sont largement utilisés.

La confusion entre "infra-scolarisé" et "bas niveau de qualification" en est une. Être "infra scolarisé" signifie qu'une personne a obtenu au maximum le diplôme d'études primaires (CEB). Avoir un bas niveau de qualification signifie qu'une personne ne possède que peu de compétences techniques, professionnelles nécessaires pour exercer un métier, quel qu'il soit. Rappelons encore que si l'école est dans notre société un des principaux lieux des apprentissages, elle est loin d'être le seul (pensons simplement à l'apprentissage "sur le tas", comme à tous les espaces de formation non scolaires et/ou non certifiés). Ainsi, une personne peut être qualifiée dans un métier, tout en étant infra-scolarisée et, à l'inverse, une personne peut avoir plus que le CEB sans être qualifiée.

Une autre confusion existe entre "analphabète" et "infra-scolarisé". Nous savons qu'un individu peut être analphabète tout en ayant été scolarisé et même en ayant obtenu le CEB. De même qu'une personne peut très bien savoir lire et écrire en ayant peu ou pas été à l'école.

Ces confusions peuvent s'agencer pour alimenter des stéréotypes selon lesquels infra-scolarisation, analphabétisme et bas niveau de qualification se conjugueraient systématiquement.

Enfin, il convient de distinguer la notion d'employabilité du processus d'engagement d'un travailleur. L'employabilité est une notion relative à un contexte et relève de diverses compétences et caractéristiques: capacité d'organisation, adaptabilité, mode de déplacement, présentation, etc. Une personne analphabète a peu de chances d'être considérée comme employable dans le secteur des assurances, mais l'être tout à fait dans la construction. Par ailleurs, des motifs externes à son employabilité réelle peuvent évincer un travailleur lors d'un recrutement (son sexe, la couleur de sa peau, son apparence extérieure, etc.).

> ***"J'ai 50 ans (...) Chez moi, c'était une bergerie. Mon père travaillait avec mon grand-père. A huit ans, je suis allé à l'école. J'aimais y aller car j'apprenais à lire, écrire et calculer. Cette année-là, mon grand-père est mort (...). Alors, mon père m'a dit: "Il faut que tu viennes avec moi m'aider à la bergerie". Nous sommes partis avec les brebis et les moutons dans la montagne pendant les trois mois d'hiver. Ensuite, au printemps, nous sommes redescendus dans la vallée jusqu'à l'hiver suivant. Je suis retourné à l'école mais j'étais en retard par rapport aux autres. Petit à petit, j'ai dû arrêter l'école pour continuer à aider mon père. À quinze ans, je suis parti chez mon frère à Milan pour travailler avec lui dans le bâtiment. Ensuite, je suis revenu en Sardaigne quelques temps, mais le mouton, ce n'était pas mon truc. Alors, je suis parti pour la France. J'avais 17 ans et j'ai travaillé deux ans dans une boulangerie à Lille. À la même époque, j'ai rencontré mon épouse en Belgique. Elle m'a aidé à trouver du travail chez Casterman. J'ai travaillé dans cette usine pendant 30 ans. J'ai souffert de ne pas savoir lire et écrire. Maintenant, comme Casterman a fermé et que j'ai 50 ans, plus personne ne désire m'embaucher. (...) J'ai découvert à Tournai une école pour apprendre à lire et écrire. J'y ai trouvé un groupe formidable."***
>
> **Giuliano, apprenant**[6]

6. Extrait du livre "De l'ombre à la lumière", réalisé par des apprenants, en collaboration avec Lire et Écrire en Hainaut occidental, sous presse, 2004.



Comprendre comment est vécu l'analphabétisme

Une enquête

Fournir des éléments d'évaluation de l'état de la prise en compte de l'alphabétisme en Région wallonne, tel était l'objectif de la double enquête menée par Lire et Écrire à l'automne 2003: d'une part auprès de 150 apprenants, et d'autre part auprès de 300 institutions publiques, associations, écoles, organismes d'insertion socioprofessionnelle, CPAS, ALE, Forem ou entreprises privées.

Précisions méthodologiques

Les personnes analphabètes interrogées étaient toutes en formation dans des organismes d'alphabétisation. Les situations qu'elles évoquent ne sont donc pas nécessairement les mêmes que celles qui sont vécues par les personnes qui ne sont pas en formation. Les lignes qui suivent permettront au lecteur d'embrasser le vécu d'apprenants, de manière non exhaustive.

L'enquête effectuée auprès des institutions avait pour objectifs précis d'identifier les acteurs reconnaissant dans l'analphabétisme un problème, d'estimer l'ampleur et la fréquence des problèmes et des besoins et de faire émerger une partie des initiatives et des perceptions. La plupart des institutions concernées figurent parmi les partenaires, même éloignés, des régionales de Lire et Écrire. Ce facteur a certainement influencé les résultats vers une plus grande connaissance de la problématique. Dès lors, il s'agit plus de palper des situations vécues au sein d'institutions que de s'appuyer sur des données quantitatives qui n'ont aucune prétention scientifique.

Les questions posées, tant aux apprenants qu'aux institutions, étaient en grande majorité ouvertes laissant la possibilité aux interlocuteurs d'évoquer les points qu'ils désiraient.

Cerise sur le gâteau

Au-delà d'un apport illustratif, la réalisation de l'enquête a également engendré des effets secondaires bénéfiques en termes de sensibilisation. Au fil des nombreux contacts avec les institutions, certaines ont demandé des informations supplémentaires sur l'analphabétisme. D'autres ont cherché à savoir ce qu'elles pouvaient mettre en place en leur sein pour mieux prendre en compte cette problématique. Un dialogue a ainsi pu s'amorcer entre des opérateurs d'alphabétisation et des services sociaux, administrations, écoles ou encore des associations.

L'analphabétisme: un tabou

Montrer que l'on ne sait ni lire ni écrire reste aujourd'hui encore largement inavouable, voici certainement le grand enseignement de l'enquête. La gêne est manifeste aussi bien pour les personnes que pour les professionnels qui y sont confrontés. La plupart des apprenants interrogés élaborent des stratégies de contournement, de dissimulation et de non-dits afin d'éviter de devoir exposer leurs difficultés de lecture et d'écriture. Tant la honte est présente… ils prétendent avoir oublié leurs lunettes, avoir une écriture illisible. Ils refusent de remplir un formulaire sur place ou demandent à leur interlocuteur de remplir les documents pour eux plutôt que d'affirmer ne pas savoir lire et écrire.

La majorité des employés interrogés dans les institutions affirment ignorer le statut particulier de la personne avec laquelle ils traitent. Au travers de leurs témoignages, ces employés montrent souvent une méconnaissance des situations d'analphabétisme, ce dont plusieurs apprenants questionnés s'inquiètent.

Très rares sont les employés qui demandent systématiquement aux personnes si elles savent lire et écrire. Il arrive que des personnes, au premier contact avec le représentant d'une institution, affirment leur analphabétisme. Mais cette transparence demeure exceptionnelle et est le plus souvent le fait de personnes d'origine étrangère qui, parmi les personnes analphabètes, sont les plus nombreuses à reconnaître leur handicap.

Bien souvent, les employés décèlent les difficultés de lecture et d'écriture d'une personne lorsque celle-ci demande de l'aide, qu'il s'agisse d'explication d'un document pourtant simple à comprendre ou d'une aide administrative plus générale.

Demander de l'aide, c'est implicitement reconnaître un manque de maîtrise du français, et cela tous n'y consentent pas. Des indices attirent alors l'attention des employés sur l'analphabétisme de leur interlocuteur: l'incapacité à compléter un formulaire, ou des documents complétés par les enfants ou par le syndicat; une question dont la réponse se trouve sous les yeux de la personne; un message de l'instituteur dans le journal de classe qui reste sans réponse; une personne paniquée par un courrier officiel qui est en fait sans importance.

› L'analphabétisme vécu par les apprenants

Les témoignages des apprenants se focalisent surtout sur l'aspect humain des difficultés qu'ils rencontrent. Au service population de leur commune, à la mutuelle, à l'hôpital, au CPAS, à la Poste ou encore à la banque, la qualité de l'accueil dont les personnes analphabètes font l'objet est largement aléatoire et dépend avant tout de la personnalité et de l'humeur de l'employé auquel elles ont affaire. Si le guichetier possède un sens de l'accueil, de la pédagogie et du service, ne pas savoir lire et écrire ne provoque pas de difficulté majeure.







Par ailleurs, le tact et la diplomatie des apprenants jouent également. Et si l'employé y met de la mauvaise volonté, s'est réveillé du mauvais pied ou estime que "ce n'est pas son problème", la tension risque de monter, générant l'énervement, la honte, la stigmatisation, voire la rupture...

Auprès d'un même service, deux apprenants peuvent vivre des situations diamétralement opposées. Pour rencontrer un interlocuteur compréhensif, ils doivent souvent plus compter sur la chance que sur un réel professionnalisme car la sensibilisation des agents en contact avec le public semble faire cruellement défaut.

> ***"Je pense que la guichetière s'est posé des questions, mais je lui ai dit que je ne savais pas lire et elle m'a expliqué ce que je devais faire."***
> **Un apprenant relate une visite à la banque**

Beaucoup de personnes analphabètes pointent ce manque de professionnalisme. Elles regrettent d'être souvent confrontées à des employés peu enclins à effectuer leur travail correctement, en y accordant le temps requis. Renvoyées de bureau en bureau, elles pointent chez leurs interlocuteurs une mauvaise connaissance des dossiers et le manque de sens du service. Pour beaucoup, la première réponse à leurs besoins tient en une phrase: "Que les gens fassent leur travail".

> ***"C'est certainement écrit dans leur contrat: ils doivent bien recevoir les gens. C'est leur travail de s'occuper des personnes."***
> **Un apprenant relatant une visite à l'hôpital**

Globalement, les apprenants constatent que peu de leurs interlocuteurs dans les institutions connaissent la problématique de l'analphabétisme et les difficultés qu'il engendre. Pire, plusieurs regrettent un manque de reconnaissance: certains employés leur parlent comme s'ils étaient stupides ou n'ayant pas dépassé le stade de l'enfance. Certains subissent des moqueries publiques.

> ***"On nous parle comme à un handicapé, à un enfant. On nous fait la morale ou on pose les questions à la personne qui nous accompagne."***
> **Un apprenant**

N'osant affirmer leurs lacunes en lecture, beaucoup d'apprenants préfèrent parfois signer des documents ou des contrats qu'ils ne comprennent pas plutôt que demander des explications, tant ils appréhendent l'accueil qui leur sera fait. Beaucoup craignent qu'on les juge, ou constatent qu'on les juge. Et de ce fait, perdent parfois confiance en eux.

> ***"Les gens me regardent et ils pensent "la pauvre, elle ne sait rien du tout"."***
> **Une apprenante**

Plusieurs personnes interrogées se font systématiquement accompagner de proches, voire de passants, de clients ou d'interprètes (pour les non-francophones) appelés à l'aide in situ. Une situation qui engendre une grande dépendance, parfois vécue comme une humiliation, et des problèmes liés à la qualité et à la disponibilité de ces "accompagnateurs".

> ***"Il faut faire très attention pour demander de l'aide dans un lieu public, prendre le temps de choisir la personne souriante pour éviter les refus."***
> **Un apprenant**

De plus, qu'il s'agisse de problèmes médicaux (à la mutuelle ou à l'hôpital), administratifs ou financiers (au syndicat, au Forem, à la banque) ou personnels (dépôt d'une plainte au commissariat de police), la communication manque cruellement de discrétion.

Tracas de la vie quotidienne

En voiture, lorsqu'elles quittent des routes qui leurs sont familières, les personnes analphabètes ne peuvent s'appuyer sur les panneaux indiquant les noms des villes ou les numéros de sorties. Dans les transports en commun, les difficultés sont du même ordre: numéros des bus, noms des lignes et distributeurs automatiques de tickets se présentent à elles comme de lourds obstacles. N'évoquons même pas les formules de titres de transport à remplir soi-même…

> *“J'avais mal écrit sur mon pass car je ne sais pas écrire. Le contrôleur a voulu me faire payer 32 euros de contravention.”*
> **Un apprenant usager du train**

Dans les magasins, les bâtiments publics, les hôpitaux les restaurants, les différents bureaux, rayons ou salles sont renseignés au moyen de panneaux écrits. Trouver un produit dans un rayon, se rendre dans le bon service d'une administration s'avère dès lors compliqué… à moins d'acheter au hasard (et de revenir avec un autre produit) ou de se voir refoulé d'un bureau après une longue attente.

> *“Ce n'est pas évident de lire la carte, alors je demande systématiquement le plat du jour.”*
> **Une apprenante au restaurant**

En matière de soins de santé, de nombreux obstacles se dressent encore une fois devant les personnes analphabètes. Comme, par exemple, lire une notice de médicaments ou prendre les bonnes gélules au bon moment de la journée, oser demander des informations sur la santé d'un proche ou le traitement qui sera administré à l'hôpital.

Pour beaucoup, les démarches administratives deviennent plus longues et plus fastidieuses. Plusieurs apprenants interrogés se sentent d'ailleurs coupables d'allonger les files au guichet et affirment prendre peur d'entreprendre quoique ce soit comme actions, engendrant une perte de confiance en eux, un sentiment d'exclusion, un repli sur eux-mêmes. Certaines personnes se tiennent parfois à distance des problèmes provoqués par leur analphabétisme et accumulent les retards administratifs ou arriérés de paiement de leurs factures.

Exclusion socioprofessionnelle

On l'a déjà lu, l'analphabétisme pose des problèmes d'accès à la formation et aux emplois. Y compris pour des formations plus manuelles, une personne qui éprouve des difficultés face à l'écrit se voit rarement acceptée à l'inscription d'un module de formation. Ce qui se vérifie également dans la recherche d'emploi. Si elle est acceptée, elle risque d'être en difficulté d'apprentissage à cause du type de méthode pédagogique utilisée.

> *“J'ai reçu une convocation du Forem. Un emploi intéressant m'était proposé: du nettoyage en maisons de repos ou dans les hôpitaux. L'employée m'a remis un formulaire à compléter. J'ai alors expliqué que je ne pouvais le remplir. J'ai bien insisté sur ma motivation, mais la dame a répondu "désolée, je ne peux rien faire pour vous". Je suis sortie aussi triste que fâchée.”*
> **Une apprenante en recherche d'emploi**



L'analphabétisme vécu par les institutions

Au sein de certaines institutions[7], la rencontre avec des personnes analphabètes n'est pas vécue comme une difficulté. Il s'agit principalement des institutions qui recourent peu à l'écrit ou de celles qui évoluent dans le secteur de l'aide aux personnes et pour lesquelles surmonter le contact avec des personnes analphabètes fait partie des missions.

Mais à l'évidence, l'analphabétisme d'une partie du public fréquentant les institutions provoque quelques difficultés: c'est l'avis de 60% des personnes interrogées qui, pour la plupart, les ont précisées.

Des difficultés d'organisation

Le problème récurent cité par les employés est l'allongement des temps de prise en charge. Il convient de remplir les formulaires des personnes analphabètes à leur place, de leur expliquer oralement des consignes ou des procédures écrites, de les accompagner dans leurs démarches, etc. Les files s'allongent aux guichets, les dossiers à traiter s'empilent, la pression pèse sur les employés qui ne respectent plus les délais dits normaux.

À cela s'ajoutent les rendez-vous auxquels les personnes analphabètes ne se rendent pas et les factures expédiées qui restent lettre morte ou accusent un retard de paiement allongeant le suivi effectué par les employés de la comptabilité.

La réglementation en vigueur dans certaines institutions ne tient pas compte de l'analphabétisme: la signature du client ou de l'administré est parfois légalement requise, obligeant quelques fois des personnes à signer des documents sans en connaître ni le contenu ni le sens.

> *“L'institution exige que les écrits soient faits de la main de la personne. En cas de signature par une croix, il faut trouver deux témoins, qui ne sont pas toujours présents.”*
> **Un guichetier de la Poste**

Enfin, l'analphabétisme pose également des problèmes de sécurité. Bien souvent, les consignes se transmettent uniquement par voie d'affichage ou dans des manuels écrits. Et lorsque les brochures de prévention sont expliquées oralement, la procédure augmente la charge de travail des employés.

Des contacts humains plus délicats

Face à la honte des personnes analphabètes, les employés tentent de dissimuler leur propre embarras. Cette gêne mutuelle provoque fréquemment des tensions, voire des signes d'agressivité ou de violence.

Cette gêne se voit renforcée par le manque de préparation des professionnels à la rencontre d'un public analphabète. Comment déceler un usager analphabète? Comment réagir aux difficultés engendrées par la non maîtrise de l'écrit? Puis-je sortir de mon rôle et “jouer” à l'assistant social? Ne vais-je pas, par mes questions, dévaloriser davantage mon interlocuteur? Voilà quelques-unes des questions qui tourmentent les professionnels rencontrés. Le tout dans un environnement où les procédures et les outils ne sont pas toujours adaptés.

> *“Il s'agit surtout de “récupérer” des personnes qui se sont mises dans des situations dramatiques parce qu'elles n'ont pas compris ou su lire des documents importants.”*
> ***Assistante sociale dans un CPAS***

7. Issus d'une enquête auprès de professionnels de divers services publics, entreprises privées, institutions locales, associations, écoles, services sociaux, les témoignages relatés ci-après ne reflètent pas forcément la vision ou l'analyse de Lire et Écrire.

Malentendus, incompréhensions… les professionnels interrogés soulignent des difficultés de communication. Lorsqu'ils rencontrent des personnes analphabètes, les employés tentent parfois de reformuler les écrits.

> *“Les personnes illettrées sont souvent "complexées". Cela entraîne une réserve, un repli sur soi. On a parfois l'impression d'être face à un mur, qu'il faut briser.”*
> **Un employé communal**

Assimilant analphabétisme et non connaissance du français, quelques employés d'institutions relèvent également des problèmes spécifiques de traduction avec les personnes d'origine étrangère et le manque ou l'absence de traducteur pour épauler les personnes non francophones.

L'enquête ayant été menée en grande partie dans des institutions connaissant Lire et Écrire, il n'est pas vraiment étonnant que très peu de professionnels interrogés soulignent une difficulté d'orientation des personnes analphabètes.

Autres problèmes rencontrés

Dans les organismes d'insertion socioprofessionnelle, les obstacles à l'orientation sont plus criants. Les grandes différences de niveaux entre les stagiaires compliquent la constitution des groupes. Dans certains cas, les institutions, jugeant leur offre inadaptée aux personnes analphabètes, renoncent à les intégrer, avec pour conséquence leur exclusion de la formation ou des processus de recherche d'emploi.

> *“La difficulté se trouve surtout chez les personnes analphabètes à qui on doit refuser l'entrée en formation alors qu'elles sont intéressées.”*
> **Une formatrice**

Les difficultés qui peuvent se poser lors de contacts administratifs sont encore plus criantes lorsque l'on évoque la santé, et des médecins s'interrogent sur le suivi de la médication qu'ils proposent.

Comment s'assurer de la bonne compréhension des personnes qui ne savent ni lire ni écrire? Cette question interpelle bon nombre d'employés. Ils s'inquiètent des conséquences sur la vie des personnes en cas de mauvais suivi de leurs déclarations fiscales, de la législation sociale, dans la gestion de leurs budgets. Par exemple quand ils estiment que le client ou le citoyen qui se trouve en face d'eux semble ne pas percevoir l'incidence d'un document qu'il signe, situation qui mène parfois à des litiges.

> *“Quand on leur propose une carte de crédit, ils ne voient pas nécessairement à quoi ils s'engagent. Ce qui entraîne par la suite du surendettement. Pour pouvoir lire entre les lignes, il faut déjà savoir lire.”*
> **Un vendeur de carte de crédit en supermarché**



École et analphabétisme

Un nombre important de personnes ne savent pas (ou très difficilement) lire et écrire alors qu'elles ont suivi toute leur scolarité en Belgique, pays où l'obligation scolaire est en vigueur. La chose est tellement impensable que pour beaucoup elle est extrêmement difficile à admettre. Et pourtant…

Parcours scolaires[8]

En 1995, Lire et Écrire réalisait auprès d'apprenants belges[9] une enquête qui a mis en évidence des données relatives à leur scolarité: si la quasi-totalité des apprenants interrogés (91%) ont fréquenté l'enseignement primaire, seulement 51% l'ont terminé et à peine 33% y ont obtenu le certificat d'étude de base (CEB) qui est censé valider les compétence acquises par tous les enfants. Ce dernier chiffre attire l'attention sur l'écart existant entre l'obtention du certificat et l'acquisition permanente de la lecture et de l'écriture puisque certaines personnes ont terminé l'enseignement primaire et obtenu le CEB… tout en étant analphabètes à l'âge adulte.



Par ailleurs, il ressort que 30% des apprenants belges interrogés ont été orientés vers l'enseignement spécial au cours de leur scolarité primaire.

Un autre indicateur retient notre attention: l'estimation par les adultes de l'âge auquel ils ont décroché. 57% estiment avoir décroché avant l'âge de 13 ans et 32% avant 8 ans, c'est-à-dire l'âge qui correspond à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Enfin, près de la moitié de ces personnes s'est sentie rejetée par l'institution scolaire.

L'analphabétisme des adultes autochtones apparaît donc bien comme la conséquence directe du décrochage et de l'échec scolaires.

8. D'après Lire et Écrire en Wallonie, *Pour avancer dans une politique de lutte contre l'illettrisme: éléments pour un plan d'action en Région wallonne*, 1998, p.32.
9. Francophones (première langue) ayant suivis leur parcours scolaire en Belgique.

Une école qui exclut

À l'évidence, l'école ne parvient pas à "assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale", pourtant l'une de ses missions prioritaires[10], puisqu'une partie importante de ceux-ci ne maîtrisent pas un certain nombre de compétences et de savoirs qui leur permettront d'être citoyens à part entière et acteurs de leur propre existence.

Malgré des efforts suivis et de multiples réformes, l'enseignement contribue toujours à reproduire les inégalités existantes, transformant des inégalités sociales en inégalité scolaires, qui elles-mêmes participent aux inégalités sociales. Deux sources étayent ces différents constats: d'abord, les statistiques sur les retards et redoublements publiées par la Communauté française; ensuite, quelques données sur les inégalités socioéconomiques.

A. Retards et échecs scolaires

Les statistiques pour la Communauté française[11] montrent que ces retards et redoublements apparaissent dès les premières années de l'enseignement primaire: 5,1% des élèves doublent en première; 6,4% des élèves recommencent leur deuxième année.

Pourcentages d'élèves en retard dans l'enseignement primaire (Statistiques CFWB, 2002-2003)

Année	Retard de 1 an ou plus	Retard de 2 ans ou plus	Redoublements
1ère	9,2%	0,6%	5,1%
2e	14,7%	1,6%	6,4%
3e	18,0%	2,6%	3,3%
4e	20,3%	3,6%	3,6%
5e	21,3%	3,9%	3,5%
6e	20,2%	3,1%	2,3%
Total	**17,3%**	**2,6%**	**4,0%**

Quand on sait que les élèves sont censés faire les six années du primaire en sept ans maximum, on ne peut qu'être effrayé d'une hypothèque si précoce de la scolarité. À l'issue des primaires déjà, les inégalités se sont creusées. En 6e primaire, un élève sur cinq accuse un retard d'un an ou plus.

Ces élèves continuent leur cursus, avec leur retard, avec ou sans CEB. En 1ère secondaire, 30% des élèves sont en retard. En 3e, ils sont plus de 44%. Un pourcentage qu'il faut fortement différencier selon les filières. En effet, dans notre système d'enseignement, l'accumulation de retards se convertit souvent en réorientation vers le Technique ou le Professionnel. Ainsi, le pourcentage d'élèves en retard d'un an ou plus est de 22,5% dans l'enseignement général, de 48,6% en Techniques de transition; il monte à 64,5% en Techniques de qualification pour atteindre 75% en Professionnel.

10. Les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire, y compris l'enseignement maternel, en Communauté française, sont définis par l'article 6 du décret du 24 juillet 1997. Il s'agit:
   - "de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves,
   - d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle,
   - de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures,
   - d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale."
11. Pour l'année scolaire 2002-2003.



Enseignement secondaire: retards et redoublements (Statistiques CFWB, 2002-2003)

Années d'études	% retard 1 an ou plus	% retard 2 ans ou plus	% retard 3 ans ou plus	% redoublements
1ère A	26,0%	5,3%	0,8%	9,3%
1ère B	73,8%	16,1%	8,1%	1,5%
Total 1ères	**30,6%**	**6,3%**	**1,5%**	**8,5%**
3ème Générale	22,5%	3,5%	0,7%	10,2%
3ème Techniques Transition	48,6%	11,7%	2,3%	22,9%
3ème Techniques Qualification	64,5%	19,2%	6,9%	31,0%
3ème Professionnelle	74,9%	22,8%	12,0%	21,8%
Total 3èmes	**44,6%**	**11,5%**	**4,6%**	**17,7%**
6ème Générale	28,4%	6,1%	2,3%	4,6%
6ème Techniques Transition	60,2%	16,6%	8,1%	7,6%
6ème Techniques Qualification	73,8%	22,2%	17,2%	8,7%
6ème Professionnelle	80,3%	25,7%	21,3%	9,6%
Total 6èmes	**52,9**	**15,0**	**10,4**	**6,9**

Ce tableau reflète aussi très bien la hiérarchie des filières de notre enseignement, du Général au Professionnel, et la fonction de relégation que remplit un enseignement professionnel chargé des élèves "dont on ne sait que faire". En effet, si en 3e Général seuls 0,7% des élèves accusent un retard de trois ans ou plus, ils sont 2,3% en Techniques de transition, 6,9% en Technique de qualification et 12% en Professionnel.

L'obligation de terminer les primaires en sept ans et le fait qu'il existe une possibilité d'obtenir son CEB en première accueil et en 2e Professionnelle expliquent que certains élèves sortent de l'enseignement primaire sans CEB. Cette possibilité étant rarement mise en œuvre, on estime à environ 10% le nombre d'élèves âgés aujourd'hui de 18 à 23 ans qui n'ont pas obtenus leur CEB bien qu'ayant entièrement suivi leur scolarité primaire en Belgique.[12]

Estimation du nombre d'élèves n'ayant obtenu leur CEB ni en 6e primaire, ni en 1ère secondaire
(par année d'inscription en 1ère primaire)

années scolaires - cohorte	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91
Taux	11%	10%	11%	10%	20%	10%

B. L'école reproductrice des inégalités sociales

L'école, censée offrir l'égalité des chances à tous, ne procure même pas l'égalité dans l'accès aux savoirs. Malgré le peu de données récentes disponibles, on observe toujours que les enfants ont des perspectives de réussite et des trajectoires scolaires différentes selon leur origine sociale.

Une étude réalisée en 2001, en Communauté flamande, montre que les enfants issus de parents chômeurs, disposant d'un faible niveau d'instruction et de faibles revenus, sont 27,3% à être déjà en retard en première primaire, contre 1,6% d'enfants d'employés et 2% d'enfants d'ouvriers qualifiés[13].

12. Calculs: Catherine Lefèvre, ETNIC, Division des Études et de l'Exploitation des Statistiques, Communauté française Wallonie - Bruxelles, mars 2004. Le rapport entre le nombre d'élèves inscrits en première primaire et le nombre d'élèves qui ont obtenus leur CEB 6 ans plus tard en 6e primaire, additionné du nombre d'élèves ayant obtenus leur CEB 7 ans plus tard en 1ère secondaire, donne la proportion d'élèves ayant obtenus leur CEB parmi ceux entrés en première primaire.
13. L'école Démocratique n°8, décembre 2001, p.3.

Le mécanisme d'exclusion s'enclenche dès l'entrée à l'école primaire: certains enfants n'y arrivent même qu'après avoir "doublé" en maternelle parce qu'ils accusaient des retards de langage et des difficultés psychomotrices[14].

Comme le révèle une étude réalisée en 1996[15], en province du Hainaut, ces retards se transforment pour beaucoup en réorientation. Ainsi, on peut observer que "*au terme de 11 années d'enseignement obligatoire, seulement 19% des enfants d'ouvriers ont pu s'accrocher dans l'enseignement général. Les autres se répartissent à parts égales entre le professionnel et le technique. La situation est encore pire chez les enfants dont le père n'a pas de profession: 14% seulement sont restés dans le général et 60% fréquentent l'enseignement professionnel*[16]".

L'orientation dans l'enseignement spécial constitue sans doute une problématique moins connue. "*L'orientation vers les types 1, 3 et 8 de l'enseignement spécial primaire touche majoritairement les enfants de milieux défavorisés. Les enfants de familles ouvrières et sous-prolétaires représentent environ 77% de la population de l'enseignement spécial. Les élèves issus des catégories socioprofessionnelles défavorisées sont majoritaires et surreprésentés dans les types 1 (arriération mentale légère), 3 (troubles caractériels) et 8 (troubles instrumentaux) de l'enseignement spécial. 75% des enfants repris dans ces trois types rejoignent l'enseignement spécial vers 9 ans, après un essai infructueux dans l'enseignement ordinaire. De nombreux IMP et beaucoup d'écoles d'enseignement spécial ont un public constitué presque exclusivement d'enfants de milieux populaires défavorisés, souvent désignés par les professionnels comme des "cas sociaux"*.[17]

> ***"J'ai trente-sept ans et je suis belge. Quand j'étais petit, je suis parti à l'école (...). J'avais six ans et j'y suis resté seulement deux semaines car j'avais des problèmes pour lire et écrire. Les professeurs ne voulaient pas s'occuper de moi parce que j'avais du mal à suivre et on préférait me laisser dans le coin. Mes camarades se moquaient de moi et un jour je suis resté à la maison pour discuter avec mon père parce que ça n'allait plus. Il a pris rendez-vous avec le directeur de l'école. (...) Il lui a dit que je n'étais pas assez intelligent pour être dans cette école. Il pensait peut-être que j'étais bête parce que je ne savais pas lire et écrire. Ensuite, je ne suis plus allé à l'école pendant presque deux ans, c'est une voisine qui m'apprenait à me débrouiller. Lorsque j'ai eu neuf ans, mon père a décidé que je devais retourner à l'école pour apprendre d'autres choses et je suis donc parti [dans une autre école]. Là-bas, j'ai terminé mes primaires. Et j'ai commencé des études techniques pour apprendre le métier de cordonnier de treize à vingt ans. Le problème, c'est que pour cette école, le plus important, c'était le métier. Comme j'étais un bon cordonnier, on me laissait toujours passer de classe. En 2001, j'ai décidé de m'inscrire à Lire et Écrire pour pouvoir enfin me débrouiller."***
>
> **Alain, apprenant[18]**

Notre système scolaire élitaire affiche, dans les comparaisons internationales, d'excellents résultats quant aux diplômés de niveau supérieur, universitaire ou autre, mais est lanterne rouge au regard du taux d'échec scolaire et de la proportion de personnes qui n'ont atteint qu'un niveau de certification très faible voire nul.

L'alphabétisation ne peut en aucun cas constituer une réponse au phénomène structurel de l'inégalité sociale des chances de réussite scolaire qui doit trouver sa solution au sein de l'école. Mais les acteurs de l'alphabétisation se doivent d'être présents dans la réflexion sur les "causes scolaires" de l'illettrisme et d'être partenaires dans la recherche de pistes pour y remédier.

14. Fondation Roi Baudouin, *Rapport général sur la pauvreté*, 1995 (http://www.kbs-frb.be/).
15. Menée par Nico Hirtt et Jean-Pierre Kerckhofs auprès d'un échantillon de 1852 élèves.
16. Ibid.
17. Dominique Visée, ATD Quart-Monde, Unité enseignement, *Les échecs et orientations négatives touchent davantage les milieux populaires défavorisés*, Dossier Décrochage scolaire - Observatoire n°28/2000.
18. Extrait du livre "De l'ombre à la lumière", réalisé par des apprenants, en collaboration avec Lire et Écrire en Hainaut occidental, sous presse, 2004.



Ampleur du phénomène

Malheureusement, il n'existe pas en Belgique francophone d'étude permettant de quantifier, sur base d'un échantillon représentatif de la population, les adultes ne maîtrisant pas ou insuffisamment l'écrit.

Certes, la Flandre a bien participé, en 1996, à l'enquête IALS[19] mais celle-ci conclut que 15 à 18% de la population flamande présentent un problème aigu d'illettrisme (et plus de 40% un problème d'illettrisme tout court). Ces chiffres nous semblent excessifs. D'autant plus que, vu les résultats scolaires nettement meilleurs de nos voisins flamands[20], il y a tout lieu de croire que, au regard des critères IALS, le taux d'analphabétisme en Belgique francophone serait encore supérieur.

Du côté francophone, des moyens limités ont été accordés (notamment en 1990, à l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation) pour quantifier le phénomène en extrapolant les données concernant les miliciens belges ou d'autres récoltées à l'étranger[21], ou encore pour estimer l'importance de l'analphabétisme parmi les détenus[22].

Par ailleurs, les programmes de recherche développés dans les années '80 sur la pauvreté, qui ont souligné la corrélation entre faible niveau de revenu et faible niveau d'études, ont permis la récolte de données partielles auprès de publics ciblés (bénéficiaires de l'aide sociale, etc.).

Dernière étude en date, française celle-là, celle de l'INSEE qui conclut, à partir du testing d'un échantillon représentatif, que 12% de la population française est en très grande difficulté de lecture et écriture[23].

À partir de ces données, tout en refusant la dérive qui tend à élever sans cesse le seuil à partir duquel un individu est considéré comme analphabète, Lire et Écrire estime à 10% de la population les adultes en grande difficulté par rapport à l'écrit. Un chiffre qui se situe à la limite inférieure des fourchettes généralement avancées.



19. International Adult Literacy Survey, déjà citée. Les résultats de la Flandre sont analysés in Van Damme, D.; Van de Poele; Verhasselt: Hoe geletterd / gecijferd is Vlaanderen?, éd. Garant, Leuven, 1997.
20. Se référer notamment à l'étude PISA (*Program for International Students Assessment – Programme pour le Suivi des Acquis des élèves*), également menée sous l'égide de l'OCDE, qui évalue les compétences des élèves de 15 ans dans 32 pays.
21. Cf. notamment Goffinet & Van Damme, op. cit.
22. Cf. Adeppi: *L'analphabétisme en prison*, 1990, et plus récemment: Fafep: *Enquête sur la provenance sociale et le niveau pédagogique des détenu(e)s en Communauté française de Belgique*, 2001, 78 p. + annexes. L'étude de la Fafep relève que 75% des détenus ont au mieux un diplôme et un niveau équivalent au CEB, 30% n'ayant ni ce niveau ni ce diplôme.
23. Voir Le Monde du 24-25 avril 2004.

Un indicateur: le niveau de diplôme

À défaut de données plus précises, on utilise comme indicateur d'analphabétisme l'absence d'un diplôme primaire (CEB)[24]. Il reste évidemment hasardeux d'assimiler une carence de diplôme à de l'analphabétisme – de même qu'on observe fréquemment que des détenteurs du CEB, voire d'un diplôme supérieur, n'ont pas les compétences correspondantes... Toutefois, on peut avancer sans trop de risques que ne pas avoir acquis à 16 ou 18 ans (âge auquel la scolarité obligatoire a été portée en 1985) un diplôme que l'on obtient normalement à 12 ans, est un indicateur assez fiable d'un manque de maîtrise des compétences de base, au moins au moment où ces personnes ont quitté l'école.

Comme le montre le tableau, 27% de la population wallonne possèderait – il s'agit d'un sondage – le CEB au mieux[25]. Plus précisément, on observe que 16,4% des jeunes de 15 à 24 ans ont au mieux le CEB (14% en 2000). Rappelons qu'il s'agit ici d'un sondage et que ces variations sont à prendre avec précaution. Toutefois retenons que la proportion de jeunes sortant de l'école sans diplôme supérieur au CEB est importante (1/6).

Niveaux d'études de la population entre 15 ans et 64 ans ne suivant plus d'enseignement de plein exercice, par classes d'âge et genre – Wallonie – 2002

Source: INS, Enquêtes sur les forces de travail 2002, et retraitement Lire et Écrire Wallonie

Âge **Nombre**		**15-24 ans** **411.083** pers.	**25-49 ans** **1.197.576** pers.	**50-64 ans** **1.128.448** pers.	**TOTAL** **2.737.107** pers.
Primaire (ou moins)	**sous-total**	**16,4%**	**14,0%**	**45,0%**	**27,1%**
	H	54,3%	51,3%	38,2%	42,6%
	F	45,7%	48,7%	61,8%	57,4%
Secondaire inférieur	**sous-total**	**34,4%**	**21,9%**	**22,6%**	**24,0%**
	H	54,8%	53,2%	43,8%	49,9%
	F	45,2%	46,8%	56,2%	50,1%
Secondaire supérieur	**sous-total**	**40,4%**	**35,5%**	**18,5%**	**29,2%**
	H	48,5%	51,7%	51,5%	51,0%
	F	51,5%	48,3%	48,5%	49,0%
Supérieur	**sous-total**	**8,9%**	**28,6%**	**13,9%**	**19,6%**
	H	40,7%	45,6%	55,3%	48,1%
	F	59,3%	54,4%	44,7%	51,9%
TOTAL	**Total**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**
	H	50,9%	50,2%	44,3%	47,9%
	F	49,1%	49,8%	55,7%	52,1%

24. Cf. Bastyns & Nossent, op. cit.
25. Lors du recensement de 1991, donc après une collecte de données exhaustive, cette catégorie représentait 40% de la population (les données du recensement 2001 ne sont toujours pas disponibles).



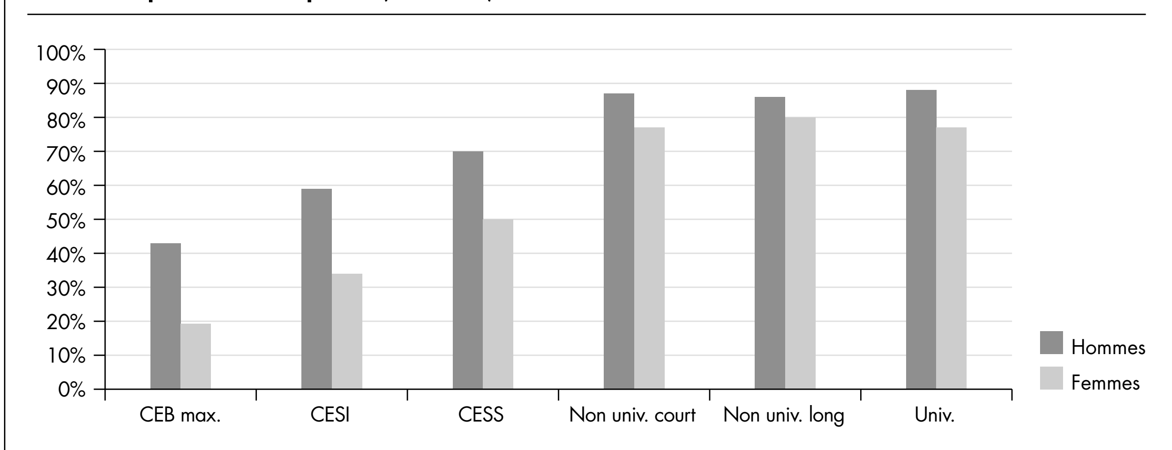
Analphabétisme et chômage

Les mutations actuelles du monde du travail (recours de plus en plus fréquent à l'écrit, mobilisation de capacités de communication, appui sur l'autonomie des travailleurs) fragilisent les personnes qui ne maîtrisent pas l'écrit ou le maîtrisent mal et, par conséquent, les exposent davantage au chômage. Elles sont les premières victimes de restructurations et licenciements. Et, une fois au chômage, les risques d'enlisement sont évidemment beaucoup plus importants pour ces personnes que pour celles qui sont fortement scolarisées.

En Région wallonne, le taux d'emploi, c'est-à-dire la proportion de personnes qui travaillent par rapport à la population totale en âge de travailler, est de 56%[26]. Ce taux est étroitement lié au diplôme: plus le diplôme est bas, plus le taux d'emploi est bas. Ainsi, seuls 31% des personnes ayant au maximum le CEB ont un emploi. Ce taux passe à environ 50% pour les personnes ayant le CESI (secondaire inférieur) et dépasse 80% pour les personnes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les disparités hommes/femmes sont importantes: si, parmi les personnes ayant au maximum le CEB, un peu plus de 4 hommes sur 10 travaillent, c'est le cas pour seulement 2 femmes sur 10. L'écart entre hommes et femmes diminue à mesure que le niveau de diplôme augmente, mais reste significatif même parmi les personnes ayant un haut niveau de diplôme.

Taux d'emploi selon le diplôme (Wallonie)

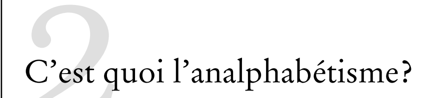


Au sein de la population active, plus une personne dispose d'un faible diplôme, plus elle a de "chances" de se retrouver demandeuse d'emploi. Si, en moyenne, 18% de la population active recherche un emploi, on constate qu'il s'agit essentiellement de personnes disposant au maximum d'un CEB (35%) ou d'un diplôme du secondaire inférieur (22%). À l'inverse, seuls 6% de la population active en recherche d'emploi est en possession d'un diplôme du supérieur...

Taux de chômage[27] en RW (31/12/03).
Source: Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique

Selon le niveau d'études	Hommes	Femmes	Total
Primaire	30,9%	42,4%	35,2%
Secondaire inférieur	16,6%	30,1%	22,0%
Secondaire supérieur	11,8%	21,7%	16,2%
Supérieur	5,3%	7,7%	6,6%
TOTAL	15,2%	22,0%	18,2%

26. Population de 15 à 64 ans. Source Enquête sur les Forces du Travail 2000 – Ministère de l'Emploi et du Travail.
27. Demandeurs d'emploi inoccupés divisé par la population active.



Enfin, parmi les chômeurs, on observe que près de 27% détiennent au maximum le CEB et 31% ont au maximum le diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

Niveau d'étude des demandeurs d'emploi inoccupés RW - janvier 2004 (source Forem)

1.Primaire	2.Secondaire inférieur	3.Apprentissage terminé	4.Secondaire supérieur	5.Supérieur	6.Autres	Total
54.323	63.154	7.808	55.953	16.368	4.901	202.507
26,8%	31,2%	3,9%	27,6%	8,1%	2,4%	100,0%

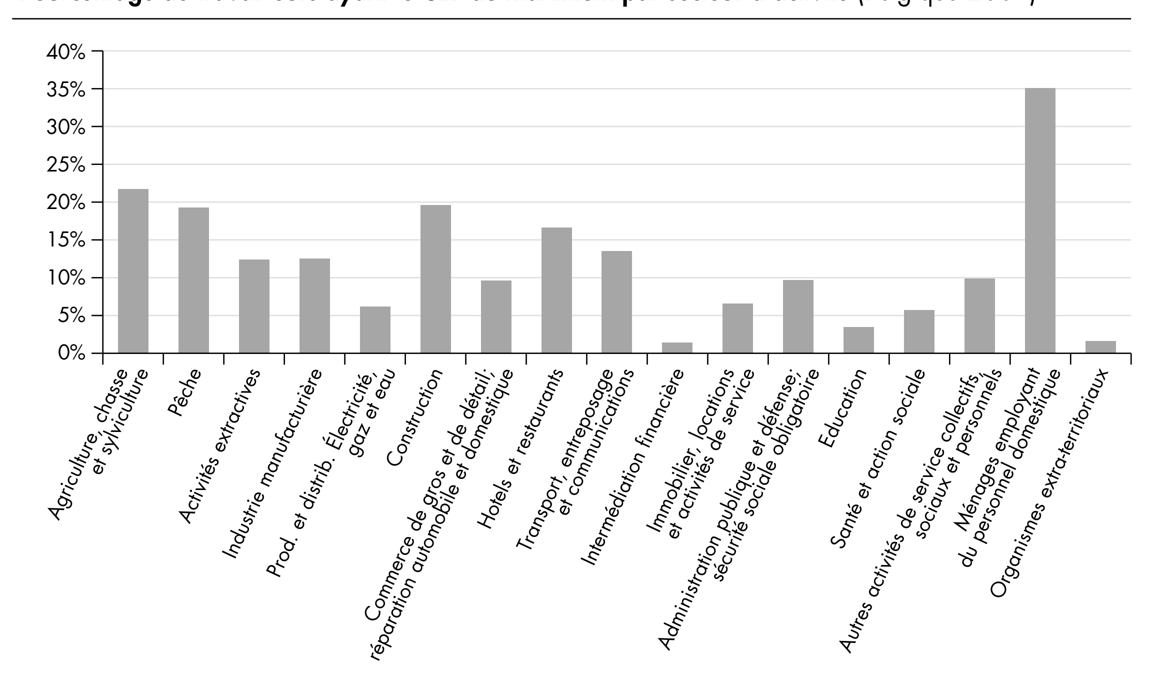
Les personnes analphabètes et l'emploi

Il n'est pas indispensable de savoir lire et écrire pour exercer un emploi. En Belgique, environ 10% des travailleurs possèdent au maximum le CEB[28]. Mais cette proportion varie de manière importante selon les secteurs.

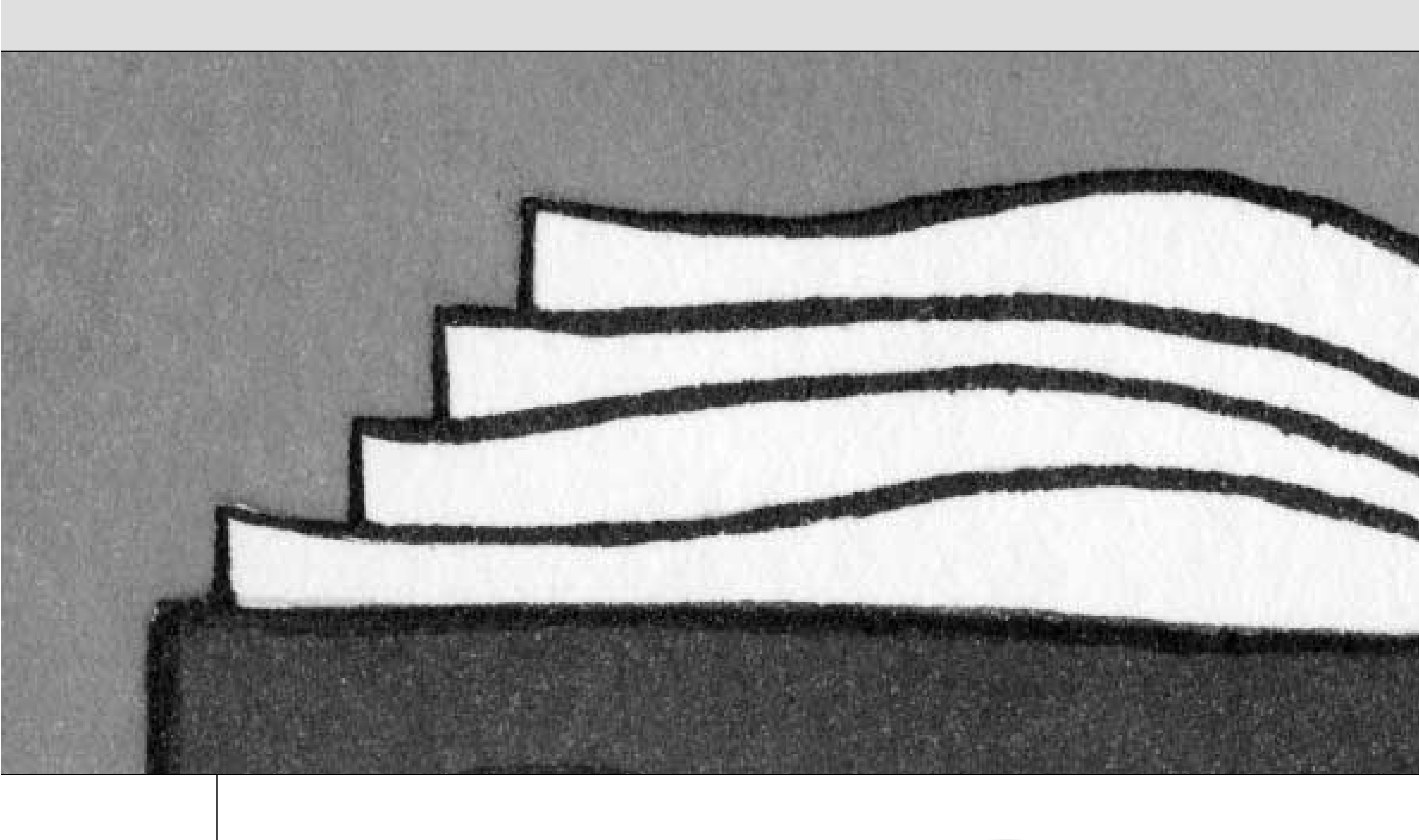
C'est dans l'industrie manufacturière que l'on trouve le plus de travailleurs ayant au maximum le CEB (94.453 personnes, ce qui correspond à plus ou moins 23% du total de ces travailleurs). Elle est suivie par le secteur du commerce (53.140 personnes), la construction (51.155), les transports (43.771) et l'administration publique (34.204). Ensemble, ces cinq secteurs emploient ± 56% des travailleurs en Belgique et ± 70% des travailleurs infra-scolarisés.

Si on s'intéresse à la proportion de travailleurs ayant au maximum le CEB par secteur d'activité, on constate que c'est dans le secteur des ménages employant du personnel domestique qu'elle est la plus forte (+- 35%). Ce secteur est suivi, de loin, par l'agriculture (+- 21,5%), la construction (+- 19,5%), les hôtels et restaurants (+- 16,5%), le transport (13,5%) et l'industrie manufacturière (12,5%). La proportion de "CEB" dans l'administration publique et le commerce est respectivement de +- 9,7% et 9,5%.

Pourcentage de travailleurs ayant le CEB au maximum par secteur d'activité (Belgique 2001)



28. Source: EFT 2001, retraitement Lire et Écrire en Wallonie.



3 État des lieux des initiatives

Introduction

Alors qu'à la fin des années 70, les instances officielles nationales et internationales abordent l'analphabétisme comme un problème résolu en Europe occidentale, le milieu associatif dénonce, lui, le fait qu'une partie importante de la population - et pas uniquement la population immigrée! - se trouve en difficulté face à l'écrit et, d'une manière générale, face aux savoirs de base.

Après une lente évolution, l'engagement renforcé des pouvoirs publics ces dernières années représente à cet égard un changement essentiel, même s'il reste encore beaucoup de champs pas ou peu couverts.

Pour ce que nous connaissons le mieux, en Région wallonne, le bureau exécutif du Forem, à l'initiative des ministres successifs de la Formation et de l'Emploi, a très fortement augmenté les moyens consentis à Lire et Écrire pour offrir des formations aux demandeurs d'emploi. Par ailleurs, un important financement européen (Equal), en partenariat avec la Région wallonne, a permis, de début 2002 à mi 2004, d'initier de nombreux projets. Pour éviter de devoir les arrêter à l'échéance, le ministre de l'Emploi et de la Formation a accordé à Lire et Écrire les moyens nécessaires pour offrir, en 2004-2005, des heures de formation à destination de demandeurs d'emploi et de travailleurs, et un volet de sensibilisation. Ces soutiens financiers wallons devraient concerner aussi d'autres structures que Lire et Écrire afin de pouvoir couvrir tous les types d'actions et de publics.

En mai 2002, les autorités bruxelloises, approuvaient le Plan bruxellois pour l'alphabétisation[1]. Ce Plan fait de l'alphabétisation un champ d'intervention important et structuré, bénéficiant de moyens accrus tant en personnel (octroi de 90 postes ACS[2] en trois ans) qu'en budget de fonctionnement.

La Communauté française va également apporter d'importantes ressources complémentaires à moyen terme: élargissement d'ici 2007 du budget de l'alphabétisation dans le secteur de l'éducation permanente (par l'application du nouveau décret du 17 juin 2003); ouverture de nouvelles classes d'alphabétisation dans l'enseignement de Promotion sociale; octroi de budgets supplémentaires pour la formation des formateurs, la sensibilisation des acteurs sociaux, etc. Par ailleurs, la Communauté française s'est engagée à soutenir le développement d'une politique intégrée en matière d'alphabétisation dont on peut retenir:

- la conférence interministérielle qui a débouché fin 2003 sur un accord de coopération entre tous les ministres concernés (au niveau fédéral, communautaire et régional) visant à renforcer et coordonner les politiques qu'ils développent en matière d'alphabétisation;
- la réalisation d'un état des lieux permanent en matière d'alphabétisation à présenter annuellement au Parlement de la Communauté française;
- la création d'une cellule "alphabétisation" au sein de l'administration (service de l'éducation permanente).

1. Lire et Écrire Bruxelles: *Plan bruxellois pour l'alphabétisation*. Rapport final de la convention d'étude COCOF, avril 2002, 66 p.
2. Agent Contractuel Subventionné.

Le secteur de l'alphabétisation: structures et types d'actions

Les apprenants

Grâce à l'enquête annuelle de Lire et Écrire Communauté française menée auprès de 173 opérateurs (83 à Bruxelles, 88 en Wallonie, et deux agissant sur l'ensemble de la Communauté française[3]), on peut cerner de façon précise le public qui fréquente les formations en alphabétisation. Cette enquête livre des données quasi exhaustives recueillies, en 2002-2003, auprès de la plupart des opérateurs d'alphabétisation du réseau associatif[4].

L'analyse qui suit concerne, lorsque c'est possible, uniquement la situation en Wallonie.

Âge et nombre

Ce qui frappe d'abord, c'est l'augmentation du nombre d'apprenants en Région wallonne. En une douzaine d'années, il a plus que quintuplé, passant de 1.235 à près de 7.000, hors prisons. Par ailleurs, plusieurs opérateurs ont renseigné le nombre de personnes qui ont été refusées, faute de places, de formateurs ou encore de locaux disponibles, soit 1.151 personnes en 2002-2003.

Tableau: Évolution du public dans le réseau d'alphabétisation en Communauté française

Années	1990	1995-96	2000-01	2002-03
Bruxelles	1.948	3.499	4.199	6.661
Wallonie	1.235	2.742	6.127	6.952
ADEPPI[5]	inconnu	206	560	601
Total	3.183	6.447	10.883	14.214

Les femmes représentent une majorité (62%) des apprenants wallons, alors qu'en milieu carcéral, seuls 6% des apprenants sont des apprenantes.

La grande majorité des apprenants (68,5%) ont entre 26-50 ans. Remisant ainsi l'idée que les personnes analphabètes sont uniquement des produits d'un lointain passé, on constate que seuls 8,5% des apprenants ont plus de 50 ans. L'analphabétisme concerne également les jeunes: 21% des apprenants ont 18 à 25 ans.

Apprenants étrangers

Les trois-quarts des apprenants n'ont pas la nationalité belge. Et une partie des apprenants belges, naturalisés, sont d'origine étrangère. Certaines régions accueillent plus d'apprenants étrangers que d'autres: le Brabant wallon (86%), Verviers (82%), Liège-Huy-Waremme (80%) et Charleroi (77%). En milieu carcéral, les personnes de nationalité étrangère représentent 53% des apprenants.

3. La coordination Lire et Écrire en Communauté française, ainsi que ADEPPI, qui forme des détenus.
4. L'enquête à laquelle nous nous référons ici inclut aussi certains projets publics ou parapublics et quelques écoles de Promotion sociale, lorsque ces opérateurs travaillent en partenariat proche avec le réseau associatif.
5. L'ADEPPI (Atelier d'éducation permanente pour personnes incarcérées) intervient exclusivement auprès des détenus, dans les prisons de Bruxelles et de Wallonie.

Parmi les étrangers, on comptait 753 réfugiés ou candidats réfugiés, soit 15,6% des apprenants étrangers et 11,7% de l'ensemble du public. Cette proportion diminue d'année en année, comme le nombre absolu de candidats réfugiés. D'une sous-région à l'autre, la proportion de (candidats) réfugiés varie de manière importante, ce qui s'explique par la localisation des centres pour réfugiés et la mise en place de formations spécifiques à ces apprenants.

Cette proportion élevée d'apprenants de nationalité étrangère ne reflète pourtant pas la réalité du public analphabète dans sa globalité. En effet, aujourd'hui encore, il est difficile pour une personne ayant été scolarisée en Belgique de se déclarer analphabète et, qui plus est, de franchir le pas d'une formation. La culpabilité et la honte portées par la personne et son entourage restent bien réelles.

Un quart des apprenants étrangers sont originaires de l'Europe centrale et post-soviétique. Les apprenants maghrébins occupent la deuxième place en nombre (15%). Suivent les Turcs (14%), les Africains (11%) et les personnes originaires des Balkans (10%).

Ressources financières

Un tiers des apprenants ne dispose pas de revenus personnels; un autre tiers dépend du CPAS. Les chômeurs indemnisés (14%) constituent une part moins nombreuse, tandis que seul un douzième des apprenants travaillent[6].

Tableau: Statut des apprenants selon la source de leurs revenus

	Nombre	%
Travail	449	6,5
Chômage indemnisé	802	11,5
CPAS	1882	27,1
Sans revenus personnels	1882	27,1
(pré-)Pension	85	1,2
Allocations Handicap/Mutuelle	139	2
Autres	362	5,2
Sans réponse	1351	19,4
Total	**6952**	**100**

Parmi les apprenants sans revenu personnel, près des ? ne sont pas demandeurs d'emploi (personnes au foyer, étudiants et détenus); les demandeurs d'emploi non indemnisés constituent le quart restant.

6. Grâce au soutien du Ministère wallon de l'Emploi et de la Formation, les toutes premières expériences de formations spécifiques d'alphabétisation à destination des travailleurs sont actuellement en cours (2003-2004).

Contrat de formations

	Total apprenants	Total Contrats de formation	Apprenants inscrits ou potentiellement inscrits comme demandeurs d'emploi			*Taux Contrats de formation*	
			Chômeurs indemnisés	Demandeurs d'emploi non indemnisés	CPAS	*Sur Demandeurs d'emploi*	*p.m. Sur total apprenants*
Total Wallonie	6.952	1.262	802	516	1.882	39%	*18%*
Régionales de Lire et Écrire	3.320	1.065	363	337	844	69%	*32%*
Autres	3.632	197	439	179	1.038	12%	*5%*

18% des apprenants ont conclu un contrat de formation avec le Forem (dénommé "F70 bis"). Parmi les 3.200 apprenants demandeurs d'emploi inscrits (indemnisés ou non) ou potentiellement inscrits (CPAS), 39% ont conclu un tel contrat.

En 2004, ce contrat permet aux apprenants concernés d'être dispensés de pointage, de percevoir une indemnité de 1,1 euro par heure de formation et le remboursement de leurs éventuels frais de déplacement et de garde d'enfant.



Scolarité

Tableau: Niveau de scolarité des apprenants

	Nombre total	% Tous organismes confondus	Nombre à Lire et Écrire	% à Lire et Écrire
Non scolarisé (ou scolarisé moins de 3 ans)	662	13%	419	16%
Primaire non certifié	876	17%	539	21%
Primaire certifié (CEB) (inclus années ultérieures non certifiées)	1209	24%	714	27%
Secondaire inférieur certifié	982	19%	420	16%
Secondaire supérieur certifié et plus	1399	27%	537	20%
Total	5128	100%	2.629	100%

Plus de la moitié des apprenants (54%) disposent au maximum d'un diplôme de fin d'enseignement primaire. Parmi les régionales wallonnes de Lire et Écrire, cette proportion atteint même 64%. Plus d'un tiers des personnes fréquentant les formations n'ont d'ailleurs pas décroché de diplôme du tout!

On notera qu'une partie des adultes "en alphabétisation" a précédemment poursuivi avec succès des études secondaires voire supérieures. Ce phénomène, à géométrie variable suivant les organismes de formation, s'explique en partie par la demande importante de cours de français formulée par des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français. Et c'est le manque d'offre qui a orienté vers le secteur de l'alphabétisation ces personnes scolarisées dans leur pays d'origine.

D'autres facteurs expliquent la présence de personnes déjà scolarisées, que cela soit en Belgique ou ailleurs. Certains diplômés peuvent avoir des difficultés d'apprentissage parce qu'ils maîtrisent un code écrit très éloigné du nôtre ou à cause des difficultés de l'exil.

Par ailleurs, on constate que les prérequis exigés pour pouvoir entrer dans certaines formations continuées sont élevés, y compris pour des formations aux métiers manuels. Cela nécessite alors (malheureusement?) le "détour" par une formation en alphabétisation.

Enfin, face au manque de moyens de sensibilisation et de places disponibles, il peut aussi s'avérer plus facile pour les opérateurs d'accueillir les candidats qui se présentent spontanément à leurs portes plutôt que de faire connaître et de rendre attractifs les modules d'alphabétisation auprès des femmes et des hommes en grande difficulté voire en conflit avec l'écrit.

"(…) Je suis née à Diégo-Garcia, une petite île de l'Océan Indien, le 23 février 1957. Ma famille était pauvre et ma mère nous élevait seule. Il n'existait pas d'école sur cette île. Quand j'avais neuf ans, tous les habitants de l'île ont été forcés de la quitter car les Américains voulaient y établir leur base militaire. Nous sommes partis pour l'île Maurice. Là-bas, la vie était très difficile pour une mère et ses huit enfants. Alors, elle a dû trouver une solution et notre famille a été séparée. J'ai été confiée à une dame que ma maman connaissait. A l'âge où tous les enfants vont à l'école, je devais travailler comme une adulte. J'aurais tellement aimé étudier comme eux. Je me réveillais à cinq heures du matin pour préparer la nourriture des animaux et celle des enfants. À huit heures, je les conduisais à l'école. De retour à la maison, j'effectuais les tâches ménagères puis je retournais les chercher. C'était comme ça tous les jours de la semaine. J'ai appris à écrire mon prénom et l'alphabet grâce à une voisine. Mais en échange de cela, je devais deux à trois fois par semaine aller lui porter dix seaux d'eau. C'était épuisant mais c'était la seule façon pour moi d'apprendre. J'étais d'ailleurs très contente.

Les années ont passé et je me suis mariée puis j'ai eu deux filles. Je me suis toujours dit que j'enverrais mes enfants à l'école car je n'avais pas eu cette chance. En 1990, je suis arrivée en Belgique. Je parlais très peu le français. C'est mon mari et mes amis qui m'ont aidée à me débrouiller. En 1994, j'ai eu une troisième fille. Pour l'aider à faire ses devoirs, mais aussi pour moi-même, j'ai décidé de m'inscrire à Lire et Écrire. Pour moi, c'est très important car dans la société actuelle, on doit remplir des documents et lire plein de choses. ”

Alexandrine, apprenante[7]

Les opérateurs en alphabétisation

Les actions d'alphabétisation, et plus généralement les actions de formation s'adressant à un public infra-scolarisé, sont nées à l'initiative de volontaires et d'associations. Actuellement encore, en Communauté française, ces formations sont quasi exclusivement organisées par le secteur associatif et sans base juridique spécifique. Elle sont intégrées transversalement dans d'autres actions: l'insertion socio-professionnelle, l'animation socioculturelle, l'intégration des immigrés, l'aide sociale et la lutte contre la pauvreté, le développement de quartier, l'insertion des détenus, le soutien scolaire en milieu populaire. Et cela tant en raison des différents dispositifs qui subventionnent les ASBL d'alphabétisation qu'en raison de leurs pôles d'activité multiples: les organismes qui dispensent des cours d'alphabétisation développent d'autres activités qui constituent souvent leur objet social premier.

Il n'y a quasiment que les ASBL Lire et Écrire[8] et trois associations parmi les plus anciennes et les plus importantes (Alpha 5000, Alpha Mons-Borinage, et la Funoc, pour partie), qui se consacrent exclusivement à l'alphabétisation et aux tâches connexes. Pour ces associations, l'organisation d'une offre de formation importante n'est pas la seule mission. Elles peuvent également prendre en charge:

- la formation de base et continuée des formateurs salariés et bénévoles de tout le secteur organisant de l'alphabétisation;
- l'accueil général du public, son orientation et une forme de coordination de l'offre de formation;
- les centres de ressources pédagogiques accessibles à tous: formateurs d'alpha, travailleurs sociaux, chercheurs, enseignants, étudiants;
- la recherche-action sur des questions pédagogiques et sociales liées à l'alpha;
- la sensibilisation du grand public et des agents-relais en contact avec le public final autour des questions liées à l'analphabétisme;
- l'impulsion de réseaux locaux de lutte pour le droit à l'alphabétisation;
- le développement de projets de prise en compte de l'analphabétisme;
- le développement de nouveaux projets (exemple: l'alphabétisation des travailleurs);
- le rôle d'expert pour certains pouvoirs publics;
- la participation à des projets de coopération au développement.

7. Extrait du livre "De l'ombre à la lumière", réalisé par des apprenants, en collaboration avec Lire et Écrire en Hainaut occidental, sous presse, 2004.
8. Onze ASBL portent le nom *'Lire et Écrire'*: la coordination au niveau de la Communauté française (la seule à s'appeler LEE, sans plus), les 2 coordinations régionales LEE Wallonie et LEE Bruxelles, et les 8 coordinations sous-régionales wallonnes portant le nom de l'aire géographique couverte (LEE Brabant wallon, Centre-Mons-Borinage, Charleroi, Hainaut occidental, Namur, Liège-Huy-Waremme, Luxembourg, Verviers).

A. Opérateurs

Toujours selon l'enquête annuelle de Lire et Écrire Communautaire, on peut dresser un rapide portrait de l'alphabétisation en Wallonie. On y compte 88 opérateurs; 55 ont participé à l'enquête, les 33 autres ont seulement été recensés.

Parmi les 88 opérateurs, 12 dépendent des pouvoirs publics (souvent des asbl ou services communaux), 10 sont des écoles de Promotion sociale et 66 des associations.

Parmi les 88 opérateurs recensés, seuls 18 avaient comme principale activité l'alpha. Les autres? Éducation permanente des adultes (16), action sociale (13), insertion socioprofessionnelle et emploi (11), Promotion sociale (10), développement communautaire (7), école des devoirs (6), intégration des "étrangers" (2), bibliothèque (2), formation (1) jeunesse (1), centre culturel (1).

Mais le portrait de l'alphabétisation ne peut se limiter au nombre d'opérateurs. En effet, ceux-ci proposent un nombre d'heures variables et, bien sûr, les structures qui ont l'alphabétisation comme mission principale et qui disposent de formateurs salariés (plutôt que bénévoles) réalisent proportionnellement plus d'heures de formation.

	Nombre d'opérateurs		**Apprenants**		**Personnel**				
					Bénévoles		Rémunérés		
	Ayant participé à l'enquête	*Hors enquête (sans données)*	Nombre	%	Nombre absolu	%	Nombre absolu	%	Nombre de rémunérés en équivalents temps plein
WALLONIE (sans ADEPPI Wallonie)									
Organismes paracommunaux ou parapublics	**3**	*9*	**96**	1%	**1**	0%	**7**	2%	3,51
Écoles de Promotion sociale	**4**	*6*	**772**	11%	**0**	0%	**27**	9%	20,85
Associations	**48**	*18*	**6.084**	88%	**320**	100%	**264**	89%	205,89
dont Lire et Écrire	13	*0*	3.320	48%	183	57%	170	57%	137,34
dont autres associations	35	*18*	2.764	40%	137	43%	94	32%	68,55
Total	**55**	*33*	**6.952**	100%	**321**	100%	**298**	100%	230,25

Rappelons enfin que si l'enseignement à distance s'implique effectivement dans l'alphabétisation et la formation de base, la part de son public suivant activement des formations de ce niveau est réduite (moins de 8%).

B. Reconnaissances et financements

Les asbl Lire et Écrire ainsi que d'autres opérateurs d'alphabétisation sont reconnus par la Communauté française dans le cadre du décret sur l'Éducation permanente des adultes[9].

Toutes les associations d'alphabétisation ne bénéficient pas de cette reconnaissance et, à l'inverse, ce dispositif englobe un ensemble plus large d'opérateurs du secteur socioculturel. Sur les quelques 480 organismes reconnus en 2002, 15% organisent ou coopèrent à l'organisation d'actions d'alphabétisation.

La reconnaissance comme organisme d'Éducation permanente est accordée pour une durée indéterminée (pour autant que les rapports d'inspection soient positifs). Actuellement, elle s'accompagne de moyens financiers stables, mais insuffisants pour développer les actions: ces subsides couvrent au mieux 20 à 30% des besoins, et la reconnaissance ouvre le droit à l'octroi éventuel d'emplois, dont le salaire n'est également que partiellement subventionné. Cette situation est en pleine évolution avec l'arrivée du nouveau décret.

Par ailleurs, l'alphabétisation est également reconnue comme participant à l'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'emploi dans le cadre du décret organisant les Organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP). Ce type d'agrément, accordé par la Région wallonne, pour une durée renouvelable de trois ans, couvre la subvention directe des actions et ouvre l'accès au financement du Fonds social européen (FSE).

Parmi les autres moyens permettant au secteur de fonctionner, on comptera encore le financement des projets d'insertion et/ou d'intégration sociale, principalement ceux s'adressant aux publics immigrés.

Un troisième élément assurant la pérennité du secteur de l'alphabétisation est l'octroi de personnel dans le cadre des programmes de résorption du chômage (PRC), auquel il faut adjoindre, depuis peu, l'octroi de personnel dans le cadre du Maribel social[10].

En 2000-2001, les emplois octroyés via les PRC ou le Maribel représentaient 40% du financement des associations d'alphabétisation. Il n'y a malheureusement pas de chiffre globalisé plus récent. Mais, en ce qui concerne spécifiquement Lire et Écrire, les parts de financement en 2003 étaient les suivantes:

Personnel (divers PRC, devenus APE) et Maribel	25,51%
Communauté française	5,67%
Région wallonne	42,73%
FSE	18,21%
Appels à projets conjoncturels	7,87%

On sait, par une étude réalisée par l'Interfédération des EFT-OISP[11] en 2001 que la part de financement en personnel dans les autres OISP (en dehors de Lire et Écrire) est proche de 75%.

9. Décret du 17/07/2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente.
10. En vertu de l'Arrêté royal du 5/2/97 instaurant le Maribel social, les 'entreprises' des secteurs social, de la santé et socioculturel, qu'elles soient publiques ou privées, bénéficient de réductions de cotisations patronales de sécurité sociale pour autant que celles-ci soient converties en embauches supplémentaires dans ces 'entreprises'.
11. Radioscopie réalisée par Maryline De Beukelaer. Interfédération des EFT-OISP: 19-21 Bd Cauchy – 5000 Namur – 081/74 32 00.

C. Le personnel du secteur associatif

Le secteur de l'alphabétisation, comme en témoigne le tableau suivant, demeure caractérisé par un bénévolat important, tant en raison des options militantes que des insuffisances des moyens publics… à l'exemple d'autres projets initiés par la société civile, puis progressivement soutenus par les pouvoirs publics.

Une telle importance du bénévolat implique une vigilance particulière quant aux conditions permettant un travail bénévole de qualité et satisfaisant pour toutes les parties: formation initiale et continuée, matériel et outils pédagogiques de qualité, participation à des échanges sur les pratiques et sur le sens de leur action, intégration dans une équipe, etc. Toutes choses qui ne sont généralement possibles que lorsque des permanents rémunérés sont chargés de ces missions. De fait, plus de 80% des bénévoles travaillent dans un organisme comptant un ou plusieurs travailleurs rémunérés et les opérateurs fonctionnant exclusivement avec des bénévoles n'accueillent pas plus de 7% des apprenants.

Depuis 1997, on remarque une diminution de la part du bénévolat qui représente aujourd'hui 1/5e des forces de travail, alors qu'au début des années 90 elle en constituait les 2/3. C'est l'accroissement du personnel rémunéré qui a modifié cette répartition, car le nombre de bénévoles, lui, est relativement stable. (Voir aussi tableau chapitre 3, page 46)

À l'inverse des Bruxellois, les opérateurs wallons emploient davantage de bénévoles que de personnes rémunérées. Cette disparité s'explique notamment par la volonté d'augmenter le nombre de lieux de formation dans les zones rurales, souvent par la création d'antennes décentralisées, afin de se rapprocher du public[12]. Ces groupes locaux sont généralement de petites tailles et, par définition, dispersés sur le territoire. La contribution des bénévoles s'avère donc précieuse – non seulement en termes économiques, mais également quant à la qualité du travail (connaissance des ressources locales, renforcement de la relation de proximité, etc.).

Tableau 28: Répartition du personnel selon le genre et le statut (enquête 2002-2003)

	Hommes	Femmes	Total
Rémunérés	44	254	**298**
%	*15%*	*85%*	*100%*
Bénévoles	99	222	**321**
%	*31%*	*69%*	*100%*
Total	143	476	**619**
%	*23%*	*77%*	*100%*

Taux de réponse: quasi 100 %

Parmi le personnel rémunéré, 68% sont formateurs. Les autres membres rémunérés assurent la coordination et des missions spécifiques (20%), le secrétariat et l'administration (9%), l'accueil et l'accompagnement du public (3%).

L'écrasante majorité des bénévoles (91%) consacrent de deux à six heures par semaine à l'alphabétisation, et quasi tous interviennent comme formateurs. En ce qui concerne l'ancienneté de leur implication, 60% d'entre eux travaillent bénévolement en alpha depuis plus de deux ans, 31% depuis six mois à deux ans; seuls 9% prestent depuis moins de six mois dans l'organisme. La moitié des bénévoles sont des (pré)pensionnés (55%); 28% ne travaillent pas mais ne sont pas demandeurs d'emploi (personnes "au foyer", étudiants); 12% travaillent par ailleurs et 5% sont chômeurs indemnisés.

12. La plupart des régionales wallonnes de Lire et Écrire disposent d'un ou deux lieux de formation intensive où interviennent principalement des formateurs rémunérés, et plusieurs antennes décentralisées dans lesquelles des bénévoles travaillent en horaire plus léger avec de petits groupes, voire en cours individuels.

D. La formation des formateurs

La majorité du personnel dispose d'un diplôme supérieur non universitaire (51%) et un peu plus d'un quart ont acquis un diplôme universitaire; 44% ont une formation initiale de type pédagogique, 25% de type psychologique ou sociale et 31% un autre type de formation.[13] Le niveau et type de formation initiale des bénévoles sont comparables à ceux des rémunérés.

Les formateurs alpha de l'enseignement de Promotion sociale ne dérogent pas au profil général des enseignants du secondaire inférieur de ce type d'enseignement: ils doivent posséder au minimum un diplôme de régent. Aucune formation complémentaire en pédagogie des adultes ou en FLE[14] ne leur est demandée.

Tant les bénévoles que les personnes rémunérés suivent fréquemment des formations spécifiques en matière d'alphabétisation. Elles peuvent être de divers types:

- la formation initiale: d'une part, un volet de sensibilisation et d'information générale sur l'illettrisme et l'alphabétisation, les caractéristiques du public, etc. et, d'autre part, une première initiation aux principales méthodes utilisées dans les différents domaines de formation, la gestion d'une formation, l'animation d'un groupe;

- la formation pédagogique continuée: maîtrise d'outils et de méthodes spécifiques, élargissement des pratiques (ateliers d'écriture, utilisation pédagogique du jeu, des nouvelles technologies…), rencontre de difficultés particulières (correction phonétique, dyslexie…);

- la formation à l'animation, à la rencontre de publics spécifiques, à la gestion de projet: techniques d'animation, de créativité, approche de l'interculturel, dynamique de groupe, gestion de groupes ou d'équipes, techniques d'évaluation, entraînement mental, etc.

Durant l'année 2002-2003, les ASBL Lire et Écrire de la Communauté française ont organisé quelque 80 de ces modules, pour un total d'environ 2.000 heures de formation[15]. Ces chiffres, en hausse depuis plusieurs années, traduisent bien le développement des actions d'alphabétisation. Malheureusement, ces formations, dont la durée varie d'une douzaine à une centaine d'heures, ne donnent pas lieu à certification.

Par ailleurs, il existe dans l'enseignement de Promotion sociale ou dans le cadre universitaire, plusieurs formations, de différents niveaux, pouvant intéresser les personnels de l'alphabétisation et accessibles en horaire décalé, dont la FOPA (Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes) qui propose un axe "alphabétisation" depuis septembre 2002.

Enfin, une formation professionnelle initiale ou continue spécifique à l'alphabétisation est en préparation dans le cadre de l'enseignement de Promotion sociale et verra prochainement le jour.

La professionnalisation progressive du secteur de l'alphabétisation a entraîné un besoin de personnel qualifié aujourd'hui difficile à trouver. Ces formations permettent, en outre, à des jeunes et moins jeunes qui n'ont pu suivre des études supérieures d'accéder au métier d'alphabétiseur ou d'y revaloriser leur statut.

13. La convention collective de la commission paritaire 329, dont relèvent beaucoup d'associations d'alphabétisation, prévoit que pour être formateur il faut soit un diplôme de graduat (ou plus), soit un diplôme de secondaire supérieur avec trois ans d'ancienneté, soit un diplôme de secondaire inférieur avec six ans d'ancienneté, soit un certificat d'études de base avec neuf ans d'ancienneté. Aujourd'hui, les formateurs sont pour la plupart régents, instituteurs ou logopèdes, mais aussi psychologues ou psychopédagogues, sociologues, licenciés en sciences sociales.
14. Français langue étrangère.
15. Avec le soutien financier du Service de la formation des cadres de la Communauté française, du Forem et du Fonds social européen.

L'organisation des cours

Parmi les autres caractéristiques du public de l'alpha dans le secteur associatif[16] on relèvera encore que: un peu moins de la moitié des apprenants suivent un horaire léger de 4 à 8h/semaine, et 14% suivent même un nombre moindre d'heures; près d'un apprenant sur trois s'engage dans une formation plus intensive de minimum 13h/semaine; très peu d'apprenants, 8%, se forment en soirée; ce résultat, relativement faible s'explique, entre autre, par le fait que seuls 16 opérateurs (30%) proposaient ce type de cours;

Tableau: nombre d'heures hebdomadaires de formation

		< 4 h.	4h à 8 h	9h à 12h	13hà 17h	18 h et +	Total
Total Wallonie	6.952	701	2025	733	558	737	4.754
		14,7%	42,6%	15,4%	11,7%	15,5%	100,0%

Taux de réponse: 68%. Le pourcentage est calculé sur base des personnes pour lesquelles nous disposons de données.

Tableau: moment de la formation

Journée		Soirée		Jour & soir		Total	
nombre absolu	%	nombre absolu	%	nombre absolu	%	nombre absolu	%
5.785	***92***	263	***4***	224	***4***	6.272	*100*

Taux de réponse: 90%. Le pourcentage est calculé sur base des personnes pour lesquelles nous disposons de données.

Comment est organisée l'alphabétisation ailleurs?

A. Le plan bruxellois

En mai 2002, les autorités bruxelloises adoptaient le "Plan bruxellois pour l'alphabétisation" autour de trois grands objectifs:

1. augmenter les capacités d'accueil en alphabétisation de 2.000 places;
2. assurer la qualification au métier de l'alphabétisation et la certification de 60 chômeurs non qualifiés (mise au travail et accompagnement, par Lire et Écrire, dans un itinéraire de formation à long terme devant aboutir à un diplôme minimum d'Enseignement supérieur non universitaire de type court);
3. améliorer et garantir la qualité des cours dans tout le secteur de l'alphabétisation (dans les associations et au sein de Lire et Écrire). Il s'agit non seulement d'alphabétisation mais également de français pour non-francophones et de formation de base.

Au cours de la mise en œuvre de ce projet, Lire et Écrire Bruxelles a implanté six structures locales, couvrant chacune une zone de la capitale. Celles-ci sont chargées de la coordination, de l'accueil et orientation des candidats apprenants et de l'organisation de cours supplémentaires (qui complètent ainsi l'offre de formation des associations membres de Lire et Écrire Bruxelles). Des zones prioritaires ont été dressées en fonction du nombre de places en alphabétisation disponibles avant le lancement du plan et du nombre de demandeurs d'emploi et de personnes aidées par le CPAS.

Le plan a pour particularité d'avoir été financé par plusieurs niveaux de pouvoir:

16. Rappelons qu'il s'agit de l'ensemble des opérateurs et pas seulement des structures spécialisées en alphabétisation.

- le ministre régional de l'Emploi a financé la création, étalée sur trois ans, de 90 nouveaux postes ACS;
- la Cocof a financé, avec le concours du Fonds social européen, les frais d'encadrement et de fonctionnement. Ce subside a notamment permis l'ouverture de nouveaux locaux de formation;
- du côté de la Communauté française, la ministre de l'Enseignement de Promotion sociale a subventionné l'ouverture de 12 classes supplémentaires et la création d'un graduat en alphabétisation. Le ministre de l'Égalité des Chances a débloqué des fonds pour le développement de sites Internet et pour mener une expérience en collaboration avec l'École régionale d'administration publique à destination des ouvriers communaux et d'ouvriers des CPAS.

B. La formation de base pour les adultes en Flandre

Un décret régissant l'éducation de base a été approuvé par le parlement flamand le 12 juillet 1990. Il réglemente les centres d'éducation de base et crée le *Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie* (VOCB), centre de soutien et de coordination des centres. À ce titre, il est compétent pour l'élaboration du matériel pédagogique, l'élaboration de la formation obligatoire pour le personnel, le recyclage des éducateurs, l'assistance dans la promotion des cours. Il prend également des mesures innovantes et soutient des projets de développement du secteur. Il perçoit une subvention globale annuelle.

LES CENTRES D'EDUCATION DE BASE

Il y a actuellement 29 centres d'éducation de base reconnus et financés, organisations de droit privé, pluralistes et indépendantes, dont le décret fixe la composition des conseils d'administration.

Chaque année, les centres se voient attribuer un volume d'heures-stagiaires[17] sur base duquel ils sont subventionnés. L'intérêt croissant pour les formations de base a, depuis janvier 1996, porté le nombre minimum d'heures-stagiaires de 12.000 à 15.000 pour les centres de faible importance. Les grands centres tels que Gand, Anvers ou Bruxelles doivent afficher un nombre de 50.000 à 90.000 heures-stagiaires.

En 2001, 21.420 stagiaires ont été formés, pour un total de 1.373.516 heures-stagiaires. Le budget de l'éducation de base s'élevait la même année à l'équivalent de 15.171.000 euros qui finançaient 881.850 heures-stagiaires (seules 83% des heures effectives ont été financées). Environ 500 formateurs professionnels sont employés pour l'ensemble des centres.

COURS ET PROFIL DES PARTICIPANTS

Le groupe-cible est constitué des adultes à faible scolarité: personne n'ayant pas réussi la 4e secondaire ou n'ayant pas suivi dix ans d'enseignement dans leur pays d'origine.
Les programmes de cours englobent cinq matières: le néerlandais comme langue maternelle, le néerlandais comme deuxième langue, l'alphabétisation dans la langue maternelle turque ou arabe, les connaissances et aptitudes sociales, le calcul.
L'offre de cours la plus large pour l'ensemble concerne le néerlandais 2e langue (56,5%), suivi par le cours de connaissances et aptitudes sociales. Récemment, les cours de calcul ont doublé de volume alors que l'alphabétisation dans la langue maternelle semble s'être stabilisée aux environs de 25%.
Le public des formations est plutôt féminin (58%) et plus de la moitié des participants ont entre 25 et 45 ans, 16% ont moins de 25 ans.
30 % des participants sont professionnellement actifs; beaucoup n'ont pas de revenus propres, ou bénéficient de revenus de remplacement.

17. Une heure-stagiaire, c'est une heure pendant laquelle un stagiaire est en formation. On compte en moyenne 10 heures-stagiaires pour une heure formateur, puisqu'un formateur a en moyenne 10 stagiaires devant lui.

C. Le modèle français de lutte contre l'illettrisme

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), créée en octobre 2000, vise à fédérer et optimiser les moyens affectés par l'État, les collectivités territoriales et les entreprises à la lutte contre l'illettrisme. Elle a pour missions:

1. de déterminer les priorités à mettre en œuvre pour lutter contre l'illettrisme;
2. d'organiser la concertation entre l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'illettrisme, animer et coordonner leur action;
3. de veiller à la prise en compte des questions relatives à l'illettrisme au sein des programmes d'action et de recherche de ses membres;
4. de faire procéder à l'évaluation de l'impact des politiques et des actions menées.

Afin d'organiser la mise en synergie de leurs actions, le conseil d'administration composé d'organismes publics, de collectivités territoriales et de ministères, s'appuie sur un comité consultatif qui regroupe des organisations professionnelles, syndicales, familiales, et des associations. Un comité scientifique contribue à la connaissance et à la compréhension de l'illettrisme et veille à la cohérence des démarches et outils d'évaluation et d'intervention.

Dans chaque région, un chargé de mission de l'ANLCI prépare et anime la politique régionale de lutte contre l'illettrisme. Une équipe nationale anime la politique nationale et coordonne le réseau des chargés de mission régionaux.

LE CADRE NATIONAL DE REFERENCE

L'ANLCI a défini un cadre national de référence pour la lutte contre l'illettrisme qui a pour but de veiller à ce que les principes de base soient connus de tous, bien pris en compte et inscrits au cœur des politiques et des pratiques. Les principes directeurs en sont:

- une priorité nationale exigeant une action concertée des pouvoirs publics nationaux et territoriaux, des entreprises et de la société civile;
- une démarche tournée vers l'accès de tous aux compétences de base, à la maîtrise de la langue française, à la culture;
- une action continue à tous les âges de la vie;
- une veille constante pour mieux connaître, comprendre et informer.

Ce cadre national définit aussi quatre champs d'intervention (les enfants et la famille; les adultes; les jeunes de plus de 16 ans; les personnes âgées) et formule des recommandations pour l'action des pouvoirs publics, pour l'action des entreprises et pour l'action de la société civile.

LES DISPOSITIFS PERMANENTS DE MAITRISE DES SAVOIRS DE BASE (DPMSB)

Un DPMSB est un dispositif structurel de partenariat entre les pouvoirs publics et les organismes actifs dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme, créé dans la Région Nord-Pas de Calais. A l'échelle d'un bassin d'emploi, il contractualise la part des pouvoirs publics (financement) et celle des opérateurs de terrain (application d'un cahier des charges négocié).

Le DPMSB s'adresse aux personnes en situation d'illettrisme pour leur proposer un accueil spécifique et une offre de formation structurée en fonction de leurs profils et projets d'apprentissage des savoirs de base. Les prestations comportent également un volet animation-sensibilisation des partenaires relais et des prescripteurs de formation (A.L.E., Missions Locales pour l'Emploi, Mairies, etc.).

Le caractère structurel des DPMSB[18] les autorise à mettre en place et à entretenir une dynamique de réflexion et d'action dont les principaux apports sont:

- une meilleure adéquation de l'offre et de la demande de formation;
- la mise en cohérence et une structuration de l'offre permettant une prise en charge rapide de la demande;
- l'établissement d'un partenariat étroit avec l'ensemble des acteurs locaux;
- l'appropriation d'un langage commun autour de l'illettrisme facilitant l'orientation des personnes et la prescription de formations adaptées à leurs besoins;
- une communication régulière entre les partenaires aboutissant à un meilleur suivi des apprenants;
- la professionnalisation des acteurs;
- un rôle d'observatoire (et de revendication) des réalités sociales, de l'offre de formation, des financements.

En conclusion

Ce rapide survol nous a permis de relever qu'il n'y a pas de législation spécifique à l'alphabétisation et à la formation de base en Région wallonne, ni aux opérateurs qui organisent de telles formations. Lire et Écrire défend ce modèle de développement et ne souhaite donc pas un décret unique "Alpha" qui risque fort de rencontrer des difficultés de financement structurel. De plus, un décret unique risquerait de figer le public, de le stigmatiser et de l'exclure des autres dispositifs alors qu'il est primordial de tenir compte de la diversité des situations et donc de la nécessaire diversité de l'offre. Il importe de prendre en considération les adultes illettrés dans les dispositifs où ils se trouvent - ou devraient se trouver - non en tant qu'illettrés mais en tant que citoyens en raison de leurs besoins et de leurs projets.

Ce mode de fonctionnement, plus riche mais aussi plus complexe, ne peut atteindre son plein développement que si la place des adultes illettrés et le rôle des opérateurs d'alphabétisation sont clairement reconnus dans les différents dispositifs de formation, d'intégration ou de promotion culturelle et sociale[19].

Ce qui implique, notamment, que ces différents acteurs puissent organiser des formations en alphabétisation en fonction des besoins de leurs publics et que celles-ci puissent être prises en charge au sein même de leurs modes de subventionnements publics, seule garantie formelle que les besoins des personnes seront effectivement pris en compte là où elles se trouvent.

18. On lira dans les propositions l'importance que nous accordons à des plateformes partenariales autour de l'illettrisme, en Région wallonne.
19. Éducation permanente, insertion socioprofessionnelle, intégration des personnes immigrées, plan Zen, formation continuée d'adultes, acteurs associatifs, entreprises, Promotion sociale, Centres de formation en alternance, Centres Régionaux d'intégration …

État des lieux de la prise en compte

Les initiatives prises par les institutions

Les analyses évoquées ci-après émanent de l'enquête déjà mentionnée au chapitre 2 (page 25) menée auprès de 300 institutions publiques, associations, écoles, organismes d'insertion socioprofessionnelle, CPAS, ALE, Forem ou entreprises.

Il ressort de cette enquête qu'une large majorité des institutions interrogées affirment prendre des initiatives en matière d'analphabétisme. Ce résultat élevé s'explique par le fait que la plupart des institutions concernées avaient déjà été en contact, peu ou prou, avec Lire et Écrire.

A. Une offre de formation

Parmi les 188 institutions qui prennent des initiatives en alphabétisation, seule une minorité (17%) organise elle-même des formations à destination du public. Certaines institutions (13%) dispensent des cours de remise à niveau parallèlement à ces cours d'alphabétisation. Bien sûr, peu d'organisations ont pour vocation, ou pour possibilité, d'organiser elles-mêmes des cours d'alphabétisation.

D'autres (31%) aiguillent oralement les personnes analphabètes vers des organismes dont elles estiment qu'ils pourront répondre à leurs besoins. D'autres dispositifs sont également mis en place par les institutions: appel à un écrivain public pour aider à remplir des documents et promotion de l'alphabétisation via des affiches et tracts.

Une grande partie des établissements interrogés semble uniquement gérer l'analphabétisme au jour le jour: un vingtième de ceux qui prennent des initiatives affirment aider spontanément les personnes à remplir leurs documents, tant bien que mal. Un dixième affirme leur prêter une oreille attentive ou mettre en place un suivi individualisé.

Avec de futurs enseignants

Lire et Écrire a été interpellé par des psychopédagogues enseignant dans des Écoles normales. Leur volonté est de sensibiliser leurs étudiants (futurs enseignants et éducateurs) à la réalité de terrain. En effet, de nombreux élèves se retrouvent en décrochage scolaire et quittent l'enseignement primaire sans avoir acquis la maîtrise des savoirs de base. Les enseignants peuvent donc se retrouver face à de jeunes adultes qui, pour de multiples raisons, sont désarmés pour affronter leur scolarité.

La collaboration avec Lire et Écrire permet à ces futurs enseignants de prendre conscience de cette problématique et de mener une réflexion sur la mise en œuvre d'actions qui tiendraient compte de cette réalité au sein même des établissements scolaires.

Au-delà de cet important travail de sensibilisation, Lire et Écrire peut également jouer un rôle de soutien et d'accompagnement des écoles vers des dispositifs méthodologiques et pédagogiques davantage adaptés aux difficultés que rencontrent certains élèves face à l'écrit et aux savoirs de base en général.

B. Peu d'adaptation

Très peu d'institutions s'adaptent réellement pour se rendre plus accessibles au public analphabète. Seuls 7% citent, par exemple, une adaptation, une vulgarisation ou une simplification de leurs documents écrits (formulaires, tracts). Quant à un ajustement de leur communication visuelle, une infime minorité l'a effectuée, par une iconographie claire composée de logos, de dessins, de panneaux ou encore de couleurs dans le but de faciliter l'orientation des gens dans leurs bâtiments. Ils sont encore moins nombreux (2,6%) à déclarer utiliser prioritairement la communication orale (lecture de documents aux personnes, usage du téléphone pour les contacter au lieu du courrier).

Une agence d'intérim qui s'adapte[19]

Lire et Écrire a amorcé les bases d'une collaboration avec une agence d'intérim qui constatait tous les jours qu'une partie considérable de son public ne maîtrisait pas les savoirs de base. Problème d'autant plus préoccupant pour elle que sa mission première est l'adéquation, sur le marché de l'emploi, de l'offre et de la demande. Or, la reconversion économique dans nombre de nos régions s'accompagne bien souvent d'un besoin de main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Cette réalité est liée au développement technologique, aux nouvelles normes de sécurité et d'hygiène…

Suite à ce constat, l'agence a mené une réflexion pour une meilleure prise en compte de la problématique de l'illettrisme au sein de ses services. La nécessité d'une collaboration avec des professionnels de l'alphabétisation a rapidement émergé. Un partenariat avec Lire et Écrire a donc vu le jour autour de deux dimensions:

- la sensibilisation des employés de l'agence à la problématique de l'illettrisme, sensibilisation qui sera accompagnée d'une réflexion sur les réponses pouvant être mises en œuvre;
- un travail sur l'adaptation des supports de communication de l'agence.

Ce projet de collaboration s'inscrit pour Lire et Écrire, dans une volonté de soutenir les acteurs professionnels sensibles à ces difficultés. Ce travail de soutien et d'accompagnement est un élément central de nos propositions.

Une infime proportion des institutions (1%) use d'interprètes pour aider les personnes étrangères qui font appel à elles. À ce propos, on note que nombre d'employés des institutions continuent à confondre l'analphabétisme et la méconnaissance de la langue française.

Certaines écoles, y compris en Promotion sociale, et des entreprises de formation par la travail déclarent adapter leur pédagogie en rendant leurs formations plus accessibles. Quelques établissements annoncent même qu'ils ont créé des classes spéciales pour les personnes en difficulté avec les connaissances de base. Citons, en outre, la mise en place de tests de compétences pour repérer les personnes en difficultés (2,6%), parfois pour les exclure et d'autre fois pour préparer une remédiation individualisée.

Seules deux institutions ont imaginé un dispositif de prévention, en initiant des écoles de devoirs et des animations de lecture.

Enfin, une institution active dans le domaine médical envoie systématiquement une infirmière aux domiciles des personnes analphabètes pour préparer les médicaments.

19. Une expérience de Gil Intérim et Lire et Écrire Hainaut occidental.

C. L'évaluation des initiatives

Comment les acteurs interrogés évaluent-ils les initiatives qu'ils ont prises en matière d'alphabétisation? Cette question, posée lors de l'enquête qualitative de l'automne 2003, a mis en lumière les "bénéfices" que peuvent y trouver les acteurs de la vie publique, sociale ou économique, de même que les difficultés qui se présentent à eux dans la mise en place de tels processus.

La première des satisfactions ressenties est certainement d'avoir rencontré les besoins et les attentes des personnes elles-mêmes. Comme, par exemple, d'avoir œuvré pour l'insertion socioprofessionnelle des apprenants, pour leur intégration sociale, d'avoir contribué à l'amélioration de leur autonomie, de leur confiance en elles, de les (sa)voir davantage épanouies ou plus simplement de recevoir des remerciements.

En dehors de l'offre de formation, la mise en place d'autres mesures (vulgarisation et simplification des outils écrits, des systèmes adaptés d'orientation dans les bâtiments) permet aussi, de l'avis des acteurs interrogés, une plus grande efficacité. Certains notent même un travail plus rentable et remarquent que le temps investi dans la mise en place de processus de prise en compte de l'analphabétisme est avantageusement récupéré ensuite.

Pour ceux qui ont mis en œuvre des initiatives en la matière, les obstacles restent nombreux: difficulté d'atteindre ou de remarquer le public concerné, de créer des groupes aux niveaux similaires; décrochage des personnes orientées vers l'alphabétisation…

Les acteurs qui n'ont rien initié en matière d'alphabétisation considèrent que cette question n'est pas de leur ressort: d'une part, "parce que c'est la faute de l'école, qui devrait éviter cette situation", et, d'autre part "parce que les organismes d'alphabétisation sont trop peu nombreux". Mais plus généralement, les personnes interrogées évoquent un manque de compétence (peu d'employés sont formés à ce type de problématique) et un manque de moyens (en temps, en personnel, en matériel pédagogique, en supports de sensibilisation, en ressources financières). Certains interlocuteurs expliquent que le temps consacré à aider une personne analphabète semble "volé" sur leurs missions principales, sur leur temps de travail habituel.

Cette collecte de témoignages a permis d'identifier une grande demande en matière d'information sur les causes et réalités de l'analphabétisme, sur les opérateurs de formation et sur la prise en compte. Dans la plupart des cas, nombreux sont ceux à exprimer la volonté de "faire quelque chose" pour épauler les personnes qui ne peuvent utiliser l'écrit.

Les propositions exposées dans le chapitre 4 leur apporteront, si ce n'est pas une réponse achevée, des pistes de réflexion pour une meilleure prise en compte des personnes analphabètes.



Dans le secteur de la construction

Suite aux nombreuses interpellations de travailleurs, de représentants de travailleurs et d'employeurs du secteur de la construction sur la problématique de la sécurité en entreprise, Lire et Écrire a initié un partenariat avec le CNAC (Comité national d'action pour la sécurité et l'hygiène dans la construction).

En effet, de nombreux travailleurs ne parvenaient pas, malgré leurs qualifications et compétences professionnelles, à obtenir le certificat en sécurité de base (VCA). La non-maîtrise de l'écrit s'est avérée être un obstacle majeur à la réussite de cet examen. Lire et Écrire et le CNAC ont donc décidé de s'associer pour rendre le contenu de la formation VCA accessible à tous les travailleurs (le Fonds de Formation de la Construction du Hainaut, partageant les mêmes préoccupations, a d'ailleurs très vite apporté son soutien). Les enjeux de ce travail se traduisent évidemment tant en terme d'accès à l'emploi que de sécurité.

Un tel projet demande à Lire et Écrire de:

- questionner les différents dispositifs pédagogiques existants pour la formation VCA;
- s'interroger sur les outils utilisés en formation et lors de l'examen;
- concevoir un temps de formation adapté;
- sensibiliser les différents acteurs concernés.

Ce qu'attendent les apprenants

Dans le cadre de l'enquête qualitative, les apprenants ont imaginé des propositions pour que la société tienne mieux compte de leurs spécificités.

Et, ce qu'ils souhaitent le plus, de la part des employés, agents d'accueil et autres travailleurs, tient davantage de l'humanité! La plupart évoquent spontanément leurs attentes vis-à-vis du personnel: de la patience, de la politesse, de l'écoute, un certain sens pédagogique ou plus simplement "*que les gens fassent leur boulot correctement*", sans agressivité. Un petit coup de main pour remplir un document. Une certaine compréhension quand ils ont oublié, faute de l'avoir retenu par cœur, un des nombreux documents à remettre. Un peu de respect quand ils font état de leurs difficultés ou dévoilent (chose plus rare) leur illettrisme. Un bout d'explication orale… La faculté de se mettre à la place de l'autre. Bref, rien là de directement quantifiable; finalement, rien d'autre que ce que n'importe quel citoyen est en droit d'attendre et réclame habituellement.

> ***“Nous ne voulons plus être pris pour des "bêtes comme nos pieds" ou des voleurs.”***
> **Plusieurs apprenant(e)s**

Dédramatiser

Les apprenants espèrent avant tout une prise de conscience chez leurs interlocuteurs. Beaucoup insistent sur le fait que la qualité d'une démarche dans les différents lieux de la vie sociale, professionnelle ou culturelle dépend largement de la personnalité de leur interlocuteur, il faut "tomber sur la bonne personne". Ils déplorent ce côté aléatoire et demandent que la population soit informée du fait que tout le monde ne sait pas lire ou écrire.

> *“Il faudrait lancer une pub qui explique que pour faire ceci ou cela, pour faire l’amour avec quelqu’un, il ne faut pas savoir lire et écrire.”*
> ***Un apprenant***

Pour faire diffuser l’idée qu’un interlocuteur, quel qu’il soit, est peut-être analphabète, les apprenants prônent la diffusion de spots télés et d’affiches. L’un des buts de ces campagnes devrait, selon eux, consister à dédramatiser l’analphabétisme. Élargissant le débat, certains insistent sur la promotion du droit à la différence.

Plusieurs sondés élargissent aussi le débat en demandant une plus grande ouverture aux autres cultures, davantage de tolérance[20]. Ils suggèrent que dans chaque institution, dans chaque service ou chaque entreprise en contact régulier avec des citoyens, une personne de référence s’assure de la bonne connaissance du “phénomène” parmi ses collègues. Et réfléchissent à la manière d’insuffler une meilleure prise en compte des difficultés du public qui ne sait pas lire.

Mieux vaut prévenir que guérir… Voilà en substance une autre suggestion des apprenants proposant d’interroger les raisons des lacunes du système scolaire actuel qui produit l’analphabétisme. Plus spécifiquement, ils plaident pour une meilleure (in)formation du personnel enseignant, actuel ou futur et une meilleure motivation des enfants qui apprennent à lire à l’école.

Analysant les raisons des difficultés vécues par les professionnels, des apprenants demandent qu’ils disposent de plus de temps pour rendre le service au client ou à l’administré. Ils expliquent une part des situations délicates par le stress et le manque de personnel (qui implique une nécessaire rapidité) existant dans les entreprises publiques ou privées.

Des apprenants interrogés souhaitent que des lieux soient aménagés à l’écart pour permettre davantage de discrétion lors des contacts entre les clients ou les administrés et le personnel. Pour éviter de devoir expliquer ou justifier leurs difficultés avec l’écrit sous le regard d’autrui.

> *“Être dans un bureau, à l’aise, au calme, si possible avec pas trop de monde autour.”*
> ***Une apprenante***

Que cela soit à l’intérieur des bâtiments ou sur les routes, sur des produits dans les grandes surfaces, sur l’écran des terminaux bancaires, une forte demande des apprenants se tourne vers l’orientation. Ils réfléchissent à d’autres points de repères que l’écrit. En plus d’inscrire des caractères sur des portes, des enseignes ou des panneaux, ils suggèrent de multiples moyens tels que des codes couleurs (par exemple, à chaque service sa couleur), des dessins, des photos, des pictogrammes.

> *“Il faudrait annoncer plus tôt les panneaux routiers et à plusieurs reprises.”*
> ***Un apprenant***

Analphabétisme et non connaissance du français se côtoient souvent pour les personnes d’origine étrangère. C’est sans nul doute pour cette raison que de nombreux apprenants demandent la mise en place d’un système d’interprètes ou de médiateurs interculturels capables de traduire plusieurs langues et chargés d’assurer la bonne compréhension entre citoyens et employés en fonction (à l’hôpital, à la poste, etc.).

Bien sûr, les apprenants demandent que les places de formation se multiplient et que l’existence des organisations d’alphabétisation soit davantage connue et promue par les différents acteurs sociaux (qui pourront alors orienter les personnes concernées vers des formations). Mais, assez logiquement, comme eux-mêmes ont trouvé une place en alphabétisation, ils ne font pas de cette requête une priorité.

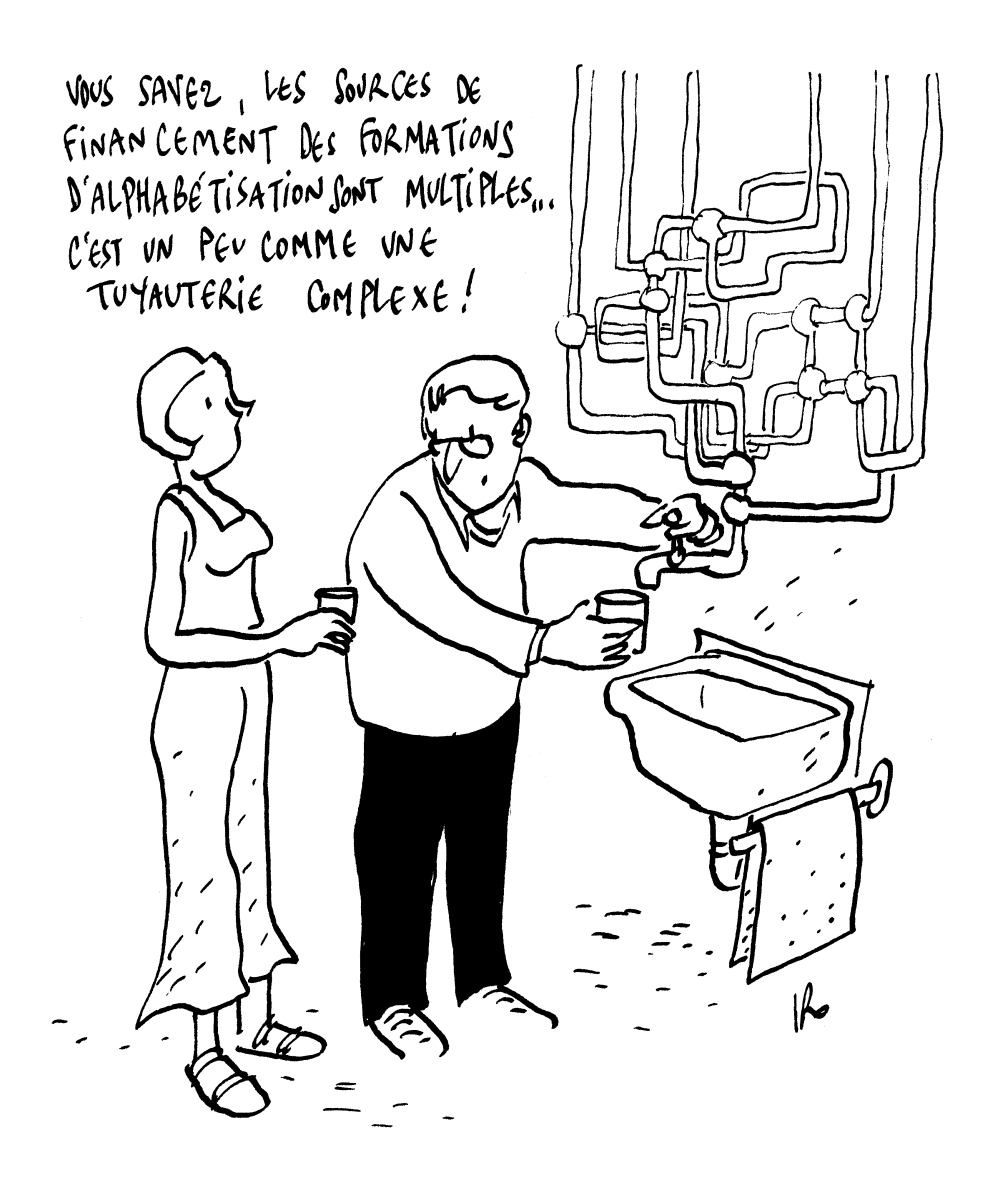
20. De très nombreuses réactions des apprenants concernaient leur vécu de racisme.

Sources de financement actuelles et potentielles

Lire et Écrire s'est attelé ici à fournir une photographie la plus complète possible des financeurs du secteur de l'alphabétisation. Mais, (malheureusement?) le lecteur ne trouvera pas ici un ensemble de données exhaustives concernant les différentes sources de financement de l'alphabétisation en Wallonie pour une raison fort simple: l'information de qualité en la matière n'est ni centralisée, ni véritablement accessible pour une série de lieux. Ce qui explique également pourquoi certaines parties comportent plus d'informations que d'autres.

Parallèlement, cette photographie aura permis de déterminer les publics qui, parce qu'ils ne sont intégrés à aucun dispositif, ne bénéficient d'aucun financement pour suivre une formation en alphabétisation.

Ce premier travail nécessite d'être complété de façon permanente par l'ensemble des partenaires et pouvoirs publics concernés pour dresser, à terme, un état des lieux fiable et utilisable par tous.



Communes

CPAS

D'une part, les CPAS organisent diverses initiatives d'alphabétisation dans leurs services d'ISP[21] ou en convention avec des associations d'alphabétisation. Ils sont, par exemple, partenaire des Régies de quartier (quand il y en a). D'autre part, ils mettent en œuvre une partie de la politique d'asile par les Initiatives locales d'accueil (ILA). Enfin, ils commencent à participer à des réseaux locaux pour le droit à l'alphabétisation.

ALE

Les ALE ont une obligation de formation des personnes qu'elles occupent. L'une ou l'autre organise des formations (mais pas en alpha à notre connaissance); d'autres ont des partenariats avec des associations; d'autres encore ont fait un don pour qu'une structure extérieure prennent en charge la formation.

Provinces

En Wallonie, les Provinces peuvent agir dans une série assez large de domaines. Elles ont, entre autres compétences, développé des initiatives en matière d'enseignement, d'infrastructures sociales et culturelles, de médecine préventive et de politique sociale et donc pourraient initier des projets d'alphabétisation. Excepté quelques modestes soutiens (Luxembourg et Brabant wallon), ce n'est pas le cas.

Il s'agit donc bien d'un champ partenarial à explorer et particulièrement dans l'enseignement provincial de Promotion sociale.

Région wallonne

Les tableaux suivants le démontrent clairement: en 2001, c'est bien la Région wallonne, au travers de la politique d'insertion socioprofessionnelle, qui a apporté le financement le plus important au secteur de l'alphabétisation et non la politique d'éducation permanente de la Communauté française. Cette disproportion s'est, depuis, vraisemblablement encore accentuée.

Objet	
Emplois APE et Maribel	40%
Insertion socioprofessionnelle	33%
Insertion sociale, intégration des immigrés	12%
Culture, Éducation permanente, Égalité des chances	12%
Recettes propres et divers	3%

Sources des financements:

Objet	
Financements gérés par les Régions et les communes	75%
Financements gérés par la Communauté française	12%
Financements gérés par d'autres niveaux de pouvoirs (fédéral, Europe)	10%
Recettes propres et divers	**3%**

21. Insertion socioprofessionnelle.

A. Emploi et formation

Étant donné le nombre de demandeurs d'emploi inoccupés qui possèdent au maximum le CEB, il est assez cohérent que le ministère wallon de l'Emploi et de la Formation intervienne massivement dans le financement de l'alphabétisation.

Régies de quartier

Une régie de quartier est une cellule de préformation, implantée dans une cité de logements sociaux et destinée à l'intégration socioprofessionnelle des personnes en décrochage sociétal, prioritairement habitantes du quartier. Ce dispositif se situe dans le parcours d'insertion.

Les APE

C'est le Forem qui est maître d'œuvre de la gestion des engagements des APE (Aides à la promotion de l'emploi) pour 420 millions d'euros à l'égard de 4.000 employeurs, à qui il verse des subventions pour 40.000 travailleurs. Parmi ces 40.000 travailleurs, une faible partie concerne l'alphabétisation. Les seuls chiffres disponibles sont ceux de Lire et Écrire: 793.000 euros de subside APE ont été reçus en 2003. Et Lire et Écrire représente plus ou moins 58% de l'offre de formation en alphabétisation sur la Région wallonne.

Ce soutien, essentiel pour tout le secteur, apporte par travailleur de 5 à 45.000 euros et permet, surtout, de payer un taux de cotisation patronale extrêmement réduit.

Le Forem

Lorsque les personnes ne sachant ni lire et écrire recherchent un emploi et souhaitent suivre une formation en alphabétisation, l'alphabétisation ressort bien de l'insertion socioprofessionnelle. Au-delà des efforts déjà consentis, les besoins en formation sont tels que le financement doit se poursuivre et s'intensifier.

Les formations organisées par cet organisme s'adressent principalement aux demandeurs d'emploi, mais également aux travailleurs. Elles sont organisées soit en gestion directe, soit en partenariat avec différents types d'opérateurs: entreprises ou centres de formation sectoriels, écoles de Promotion sociale, ou encore ASBL agréées comme les OISP ou EFT.

Le niveau d'entrée des formations qualifiantes organisées par le Forem est généralement trop élevé pour que les adultes peu scolarisés puissent y accéder (y compris les formations aux métiers les plus manuels). C'est la raison pour laquelle les partenariats avec les ASBL d'insertion et d'alphabétisation se sont développés depuis le début des années 90, et ont bénéficié ensuite d'un cadre légal de reconnaissance.

Deux questions importantes doivent être traitées: la façon d'organiser des filières complètes de formation pour les stagiaires qui souhaiteraient continuer leur formation après l'alpha et la prise en compte des personnes analphabètes dans les formations du Forem (par exemple, la formation à certains métiers pourraient être accessibles à des personnes analphabètes).

Lire et Écrire bénéficie d'une importante convention-cadre qui permet d'offrir 223.000 heures de formation aux demandeurs d'emploi.

D'autres conventions, dites "article 6", permettent au Forem de soutenir, dans les asbl, des formations à destination des demandeurs d'emploi infra-scolarisés.

Les cellules de reconversion

Organisées par le Forem, les cellules de reconversion favorisent le reclassement ou la reconversion des travailleurs lors de licenciements collectifs. Elles sont le fruit de partenariats avec les organisations syndicales et sectorielles, ce qui permet aux Cellules de réaliser un travail de reconversion pour 75% des travailleurs.

Les travailleurs qui ne retrouvent pas d'emploi sont les personnes infra-scolarisées. À notre connaissance, un seul partenariat spécifique (cellule de reconversion/Maison de l'Emploi/Lire et Écrire) est en train de se mettre en place, dans le Hainaut occidental. Il serait utile de développer de tels partenariats pour pouvoir tenir compte des spécificités des travailleurs analphabètes dès le début de la reconversion.

Les OISP et les EFT

Un nouveau décret réorganisant le secteur sera bientôt d'application mais ses arrêtés d'application n'étant pas encore écrits, il est difficile d'analyser ses probables effets sur le financement de l'alphabétisation.

En 2002, le secteur des organismes d'insertion socioprofessionnelles (OISP) et des entreprises de formation par le travail (EFT) comptait 15.935 stagiaires en Wallonie (soit 13.444 en OISP et 2.491 en EFT) pour un total de 3.758.000 heures de formation. Parmi les 2.358.000 heures de formation dispensées dans les OISP, on estime que 880.000 le sont en heures d'alphabétisation, de remise à niveau ou de calcul.

La moitié des 72 OISP agréés proposaient une formation en alphabétisation, remise à niveau et/ou apprentissage du calcul. Ces organismes accueillaient 6.205 stagiaires dont près de la moitié étaient dépourvus de diplômes ou n'avaient en poche que le Certificat d'étude de base. 21% avaient réussi des études au delà du primaire.

Notons que le financement octroyé par la Région wallonne pour les OISP recouvre soit des heures de formation, soit des frais de structure et d'encadrement.

Pour l'exercice 2002, la Direction de la Formation professionnelle a attribué, dans le cadre des activités des OISP, 2.587.065 euros aux 70 structures qui étaient alors agréées. Or, parmi les heures de formation dispensées en OISP, 37% seraient des heures d'alphabétisation, de remise à niveau au sens large et de calcul. Une estimation très osée donnerait donc 957.200 euros à destination de ces trois types d'activités.

L'IFAPME *(Institut wallon de formation en alternance des indépendants et petites et moyennes entreprises)*

Cet organisme assure la formation continue des indépendants et des PME, l'accompagnement et la création d'entreprises, la formation de chefs d'entreprise ainsi que la formation en alternance.

Ces formations ne concernent pas exclusivement les adultes, puisqu'elles accueillent aussi des jeunes à partir de 15 ans dans le cadre de l'apprentissage, mais les stagiaires adultes y sont néanmoins majoritaires.

Ils suivent des formations visant soit à l'adaptation continuée des compétences (3% du public), soit à la fonction de chef d'entreprise de PME (59%). L'organisation des cours repose sur le principe de l'alternance, en associant la pratique en entreprise à des cours de formation générale et professionnelle en Centre de formation.

Le niveau CEB certifié est exigé pour accéder à ces formations. Vu les difficultés de recrutement, l'IFAPME commence à organiser des “remises à niveau” pour favoriser l'accès à ses formations. Toutefois, il faudra davantage réfléchir à une meilleure accessibilité des personnes analphabètes aux formations de l'IFAPME.

PMTIC

Le *Plan Mobilisateur pour les Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication* est destiné à sensibiliser et à former aux TIC le public des demandeurs d'emploi, prioritairement ceux qui, faiblement qualifiés, en sont le plus éloignés culturellement et professionnellement. Trois modules de formation sont dispensés dans ce cadre: sensibilisation, utilisation et pratique des outils informatiques.

En donnant accès à l'informatique, le programme PMTIC rend possible l'usage des logiciels d'apprentissage du français ou d'exercices d'alphabétisation par ordinateur. Il permet aussi la démocratisation de la "bibliothèque du monde" qu'est Internet.

B. Intégration sociale

a. Intégration des personnes d'origine étrangère

Au niveau wallon, le secteur de l'Intégration sociale des immigrés développe principalement ses missions dans le cadre du décret du 4 juillet 1996 qui vise à formuler une politique cohérente en matière d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère. Il veut promouvoir l'égalité des chances et favoriser une société respectueuse de la diversité culturelle et soucieuse d'améliorer les conditions d'une cohabitation harmonieuse entre autochtones et personnes d'origine étrangère.

Dans ce cadre, on trouve notamment:

Les Centres régionaux d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (CRI)

Les sept Centres régionaux d'intégration sont chargés de mener des actions culturelles et sociales nécessaires à l'insertion des personnes d'origine étrangère en collaboration avec les pouvoirs locaux et les associations.

Comme acteurs de seconde ligne, ils soutiennent et suscitent des partenariats pour l'organisation de formations en français ainsi que des formations de formateurs à l'interculturel. Toutefois, deux CRI organisent des actions de formations de première ligne[22].

Les CRI initient ou participent à la mise en place de plates-formes sous-régionales visant à réaliser l'état des lieux des spécificités de l'offre et de la demande de formations en français pour non-francophones et alphabétisation. Parfois, cela va jusqu'à la réalisation des inscriptions coordonnées aux cours de français pour non-francophones.

Malheureusement, l'ensemble du territoire wallon n'est pas couvert par l'action des CRI, alors qu'il y a des demandes d'interventions dans les zones non couvertes, justement parce qu'il y a moins de tradition d'immigration et donc moins de relais pour se poser les questions et moins d'associations de communautés sur lesquelles s'appuyer[23].

Les Initiatives locales de développement social

L'article 15 du décret précité prévoit l'octroi de subventions à des *"initiatives locales menées par un pouvoir public local, une intercommunale, une association sans but lucratif ou une association de fait, qui recouvrent (…) l'alphabétisation, la formation et l'insertion socioprofessionnelle"*. Ces actions permettent souvent une meilleure connaissance et appréhension du milieu d'accueil dans ses dimensions sociale, culturelle et institutionnelle dans une perspective d'intégration.

22. Première ligne: offre de formation. Deuxième ligne: encadrement, sensibilisation, formation de formateurs, recherche …
23. Les territoires du Hainaut occidental et la province de Luxembourg ne sont pas couverts.

En 2002[24], les actions d'alphabétisation représentaient 36% du budget alloué à ces initiatives et les actions de lutte contre le décrochage scolaire représentaient 15% du budget; 41 associations étaient financées pour des actions d'alphabétisation ou de français pour non-francophones, pour un montant égal à 200 000 euros (dont une convention avec Lire et Écrire). De plus, le programme du Fonds Européen des Réfugiés, pour des actions de français pour non-francophones, intervenait pour 360 000 euros.

Le cofinancement du Fonds d'Impulsion à la Politique de l'Immigration (FIPI)

Ce Fonds a une fonction d'impulsion, il s'agit d'encourager (par le cofinancement régional du personnel et du fonctionnement) des projets bien définis durant une période limitée[25]. On trouvera les missions précises de ce fonds, financé par l'État fédéral, page 72.

Dans ce cas de financement de projets pilotes, la pérennisation des actions se pose. Nous notons à cet égard le changement possible autour de ces projets qui pourraient à l'avenir être soutenus pour des périodes de trois ans.

b. Intégration sociale

Au niveau wallon, la Direction interdépartementale de l'action sociale coordonne les dispositifs de lutte contre l'exclusion sociale et la promotion de l'intégration qui concernent trois types de publics spécifiques: les habitants permanents en camping, les gens du voyage et les personnes handicapées; chacun avec leurs spécificités.

Le plan d'action pluriannuel relatif à l'habitat permanent dans les équipements touristiques

Ce plan (pluriannuel et transversal) vise la réinsertion socioéconomique des personnes habitant de manière permanente dans un équipement à vocation touristique. Il s'agit d'un public le plus souvent précarisé, en tous cas en dehors de circuits de mobilité. D'où l'importance de proposer, dans un premier temps, une offre de formation décentralisée dans les campings, avant d'amener les personnes à fréquenter d'autres lieux de formations.

Un des objectifs de ce plan est d'encourager la formation et l'accès à l'emploi. Dans un premier temps, avec l'aide des Carrefours-formation, un état des lieux de la demande en matière de formation sera établi. Ensuite, sur cette base, un appel à projets sera adressé auprès des opérateurs de formation.

À l'heure actuelle, à notre connaissance, le plan n'est pas mis en œuvre en matière de formation.

Gens du voyage

Le nombre de Gens du voyage présents en Belgique avoisine les 15 000, nombre auquel il faut ajouter les personnes des pays limitrophes présentes sur notre territoire une partie de l'année.

Une étude récente a été menée concernant le niveau de formation des Gens du voyage adultes[26]: au moins 70% n'ont pas été scolarisés au-delà de l'enseignement primaire (soit 10 500 personnes), auxquels on peut ajouter 17% scolarisés au maximum jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (et 13% dont la scolarité est inconnue). Le système éducatif exclusivement sédentaire exclut de fait le mode de vie itinérant, aggravant la discrimination que subit la communauté des Gens du voyage et privant la plupart des adultes d'une maîtrise de la lecture et de l'écriture.

24. Source: rapport d'activités 2002 de la DGASS.
25. Pour plus de détails sur ce qui est financé voir p 52 – rapport d'activités 2001 DGASS.
26. Basée sur une enquête limitée auprès de 175 familles (627 personnes). Source: Réseau Européen contre le racisme: "*Garder la distance ou saisir les chances. Roms et gens du voyage en Europe occidentale*". Mars 2002.

À notre connaissance, il n'y a pas (et il n'y a jamais eu) d'initiative de formation spécifique à destination des Gens du voyage. D'où l'intérêt d'un projet pilote qui vient de démarrer, financé par le Fonds social européen, qui regroupe des associations communautaires des Gens du voyage, des associations d'éducation permanente et d'alphabétisation.

c. L'Agence wallonne pour l'Intégration des Personnes handicapées (Awiph)

Organisme public créé par le décret wallon du 6 avril 1995, l'Awiph doit mener à bien la politique d'Intégration des personnes handicapées. L'Awiph propose des aides à l'emploi et à la formation et des interventions financières dans l'acquisition ou l'équipement de matériel spécifique qui favorise l'autonomie au quotidien. Elle agrée et subventionne des services qui accueillent, hébergent, emploient, forment, conseillent et accompagnent les personnes handicapées[27].

À notre connaissance, l'Awiph ne finance pas d'alphabétisation mais de la formation qualifiante et relaie vers Lire et Écrire les personnes qui ne sont pas en capacité de la suivre. Or, Lire et Écrire n'accepte pas les personnes ayant un handicap mental avéré car elles nécessitent une méthodologie spécifique et, souvent, leur présence en formation correspond plus à l'entretien de leurs connaissances et à une demande de vie sociale et d'intégration. Ces personnes n'évoluent donc pas ou pas de la même façon dans les groupes, ce qui n'est pas toujours compatible avec les objectifs des autres personnes en formation. De plus, le risque d'auto-stigmatisation de la part des personnes non handicapées, est très fort: la confrontation avec des personnes handicapées peut donner le sentiment que les personnes sont analphabètes parce que handicapées, renforçant la culpabilisation, l'humiliation déjà vécues.

Au vu des difficultés d'intégration des personnes handicapées dans les cours d'alpha, Lire et Écrire estime que son rôle est:

- de soutenir la création de structures spécifiques et de soutenir les organismes de formation des personnes handicapées dans leur volonté d'organiser des cours adaptés, notamment par un soutien pédagogique;
- subsidiairement, d'offrir des formations décentralisées dans les lieux de vie ou de travail des personnes handicapées, ou d'ouvrir des cours spécifiques pour ce public si des moyens ad hoc sont dégagés.

C. Autres compétences

Les Missions régionales pour l'insertion et l'emploi[28]

Les Missions régionales pour l'insertion et pour l'emploi (MIRE) ont pour fonction d'organiser, de coordonner et de mener à bonne fin des actions d'accompagnement social et des séquences de formation en centres de formation, établissements d'enseignement et entreprises. Ces actions sont destinées à l'insertion socioprofessionnelle de demandeurs d'emploi qui ne sont pas détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et qui sont minimexés ou chômeurs de longue durée ou qui présentent une caractéristique compromettant leur insertion socioprofessionnelle.

Actuellement, il n'existe apparemment pas d'offre de formation ou d'action de prise en compte spécifique à destination des personnes illettrées au sein des missions régionales.

27. Site Internet Awiph à l'adresse http://www.awiph.be/html/presentation/index.html
28. Arrêté du Gouvernement wallon du 14 mai 1998 relatif aux Missions régionales pour l'emploi.

Communauté française

Autant que possible, le point de vue détaillé ici présente des actions qui relèvent des compétences de la Communauté française mais qui se déroulent sur le territoire de la Région wallonne.

A. L'éducation initiale

Les Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA)[29]

Les CEFA accueillent des jeunes de 15 à 25 ans et offrent une solution de poursuite de la scolarité pour des jeunes qui sont en échec et/ou en décrochage dans l'enseignement de plein exercice. En 2000, 4.677 élèves étaient accueillis dans ces établissements, dont 26% avaient plus de 18 ans. 71% des élèves disposent au maximum du CEB, 15% n'ont aucun diplôme. S'adressant à un public qui se trouve souvent en rupture par rapport aux formes traditionnelles de l'enseignement, les CEFA incarnent un réel chantier de l'innovation en éducation des (jeunes) adultes.

Il existe des initiatives de remise à niveau et d'alphabétisation au sein de ces structures, mais l'information concernant leur nombre et leur forme est difficile à obtenir.

Deux CEFA de la région du Hainaut occidental sont partenaires d'un large projet territorial de prise en compte des personnes illettrées. À ce titre, ils collaborent à une "sphère enseignement" qui a élaboré un test d'évaluation du niveau des élèves de 15 à 18 ans (lire, écrire, calculer, suivre des consignes). Les enseignants se sont engagés à rechercher les moyens pour répondre de manière appropriée aux lacunes constatées, par des actions de 1ère ligne.

Au-delà des CEFA, une systématisation de dispositifs d'alphabétisation pour adolescents doit certainement être réfléchie, au vu des nombreux jeunes en difficulté dans certaines filières qui ne sont ni organisées ni outillées pour faire face à ce problème.

Les classes passerelles pour primo-arrivants

"*Structures d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire*[30]", les classes passerelles ambitionnent de faire acquérir aux élèves concernés des compétences en français et éventuellement une remise à niveau pour permettre à l'élève de rejoindre le plus rapidement possible le niveau d'étude approprié. En Région wallonne, les classes-passerelles se situent à proximité de centres d'accueil pour demandeurs d'asile. On dénombre 14 écoles pour le niveau fondamental pour l'année 2003-2004 et 7 au niveau secondaire.

Ce dispositif concerne l'alphabétisation dans la mesure où il permet la prévention de situations de décrochage, de difficultés d'insertion, d'échec scolaire qui peuvent conduire à l'analphabétisme. Cependant, pour certains enfants primo-arrivants n'ayant pas suivi de scolarité dans leur pays d'origine, le dispositif n'est pas adapté car il n'apporte aucune réponse à la question de l'analphabétisme.

Par ailleurs, les enseignants estiment ne pas être suffisamment formés avant d'être désignés dans une classe passerelle et l'on constate aussi une grande rotation de ces enseignants et un manque de capitalisation de leurs expériences. De très nombreuses demandes de formation sont adressées à Lire et Écrire par ces enseignants.

Il existe deux obstacles de taille concernant ce dispositif: d'une part, certaines conditions administratives posées pour l'accès aux classes passerelles ont pour conséquence que des enfants qui en auraient besoin en sont privés (par exemple, les enfants venant en Belgique dans le cadre du regroupement familial). D'autre part, en raison de la dispersion géographique des ILA, il est difficile d'ouvrir une classe en milieu rural ou dans les écoles dans lesquelles il n'y a pas assez d'enfants et d'adolescents concernés, malgré leur demande.

29. Le décret du 3/07/1991, modifié par plusieurs décrets ultérieurs.
30. Décret du 14.06.2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

B. Dispositifs d'éducation et de formation des adultes

a. Enseignement

L'enseignement de Promotion sociale[31]

L'enseignement de Promotion sociale (EPS) propose une vaste gamme de formations organisées suivant un horaire généralement compatible avec une activité professionnelle, pour acquérir un titre d'études non obtenu durant la formation initiale ou pour continuer sa formation personnelle et professionnelle[32].

En 2003[33], sur les 118 établissements de Promotion sociale en Région wallonne, 14 dispensaient des modules d'alphabétisation, 33 des modules de formation de base et 23 des modules d'apprentissage du français pour non-francophones[34]. Globalement, les modules d'alphabétisation tels que nous les entendons ne représentent qu'une très petite part de l'ensemble de l'offre en alpha dans la Région (1,2% du public inscrit en Promotion sociale).

L'offre de cours de français pour non-francophones (tous niveaux) est par contre plus développée et accueillait, en 2000-2001, au moins 4,8% des inscrits. Tous les niveaux sont présents, y compris débutants, mais en général ces cours ne sont accessibles qu'aux personnes maîtrisant l'écrit dans leur langue.

Outre cette difficulté d'accès majeure, l'offre en français est notablement insuffisante, notamment pour les personnes scolarisées dans leur pays d'origine, qui n'ont pas leur place dans les dispositifs d'alphabétisation. Un décompte réalisé fin 2003 par Lire et Écrire montrait qu'il existait suffisamment de personnes en attente et d'écoles volontaires pour ouvrir immédiatement 37 classes supplémentaires. Aujourd'hui, par manque d'offre, le public d'origine étrangère scolarisé se retourne souvent vers des organismes d'alphabétisation pour trouver une réponse.

Enfin, l'enseignement de Promotion sociale offre des modules de formation en lien direct avec l'alphabétisation (graduat en Insertion socioprofessionnelle, formation d'éducateur spécialisé, agrégation, etc.). La création d'un graduat certifié d'animateur-formateur en alphabétisation devrait débuter à la rentrée de septembre 2004.

L'enseignement à distance (EAD)[35]

Il s'agit de l'enseignement par l'échange périodique entre l'élève et le pouvoir organisateur de directives de travail, de travaux, de corrections et de tous documents audiovisuels ou autres nécessaires à cet enseignement.[36] Cet enseignement est ouvert à tous, quelque soit le niveau scolaire antérieur. Toutefois, si un tiers des élèves "actifs" n'ont au mieux qu'un diplôme secondaire inférieur, les personnes déjà bien formées sont les plus nombreuses à poursuivre leur formation via l'EAD.

31. Actuellement organisé par le décret du 16/04/1991.
32. Site Internet de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, à l'adresse http://www.enseignement.be/gen/syst/structures/promsoc/promsoc00.asp.
33. Enquête sur la Promotion sociale de Lire et Écrire en Communauté française, 2003.
34. Il est à signaler que la plupart des écoles organisant des cours d'alphabétisation ou des formations de base organisent également des modules de français pour non-francophones, mais non l'inverse. Certains établissements peuvent donc être comptés deux fois. Et, d'autre part il est à signaler qu'il peut y avoir confusion, à certains endroits, entre alphabétisation, remise à niveau et apprentissage du français, ce qui rend ces chiffres difficilement interprétables.
35. Loi du 5 mars 1965, complétée par le décret du 18 décembre 1984.
36. L'enseignement à distance constitue un des moyens de la formation continuée des enseignants de tous types.

L'EAD offre plusieurs possibilités de cours pour les niveaux alpha et formation de base. Mais,

- il y a un fort taux de décrochage chez les personnes qui suivent des modules alpha ou de formation de base;
- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à un niveau débutant est impossible sans la présence d'une personne de soutien.

Les relations de l'EAD avec les opérateurs d'alpha du secteur associatif ont principalement concerné la formation de base des détenus et celle des jeunes en insertion socioprofessionnelle (notamment dans les EFT).

Actuellement, l'EAD et Lire et Écrire coopèrent pour réaliser deux modules d'introduction générale à l'alphabétisation et à ses méthodes. Réalisés sous forme de cd-rom, ces deux modules de 15 h de cours par correspondance, avec possibilité de tutorat, s'adresseront aux futurs formateurs en alphabétisation et à toute personne intéressée par le sujet.

L'EAD est bien conscient de la nécessité d'une coopération sur le terrain pour certaines de ses formations, tant pour l'accompagnement des participants que pour l'adaptation de l'offre de cours aux niveaux alpha et formation de base.

b. Culture

Éducation permanente

Selon les termes du décret, les organisations d'éducation permanente des adultes doivent viser à développer chez les participants "*une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation; ainsi que des attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique*".

Sur les 464 organisations d'éducation permanente présents en Communauté française, environ 15% proposent des activités d'alphabétisation ou coopèrent à leur réalisation.

En Région wallonne, 39 organisations d'éducation permanente développent des activités d'alphabétisation[37]. Ces organisations reçoivent des subventions pour l'ensemble de leurs activités, l'alphabétisation n'en étant qu'une parmi d'autres[38]: il est dès lors délicat d'estimer le montant couvert par la Communauté française pour l'alpha. Relevons que 35 autres associations proposent de la formation de base, sans proposer d'activités d'alphabétisation au sens restreint du terme.

En 2004, le budget total de l'Éducation permanente de la Communauté française est de 21 millions d'euros pour l'ensemble de son territoire, et couvre bien d'autres secteurs que l'alphabétisation.

Le nouveau décret, entré en vigueur le 1er janvier 2004, réorganise et refinance le secteur mais nécessite des moyens importants qui ne rendront l'application effective et pleine du décret que dans plusieurs années. Le développement des associations d'éducation permanente (dont l'alpha) qui pourraient être mieux financées par ce biais se voit par conséquent ralenti. En outre, cela empêche de nouvelles associations d'être reconnues et financées alors qu'une série d'entre-elles travaillent déjà à offrir des formations d'alphabétisation.

37. *Source*: site du Service de l'Education permanente: www.educperm.cfwb.be (avril 2004).
38. À l'exception des régionales de Lire et Écrire, d'Alpha 5000 et d'Alpha Mons Borinage.

Programmes de formation de cadres socioculturels[39]

C'est le Service de la Jeunesse et de l'Éducation permanente qui soutient la formation du personnel (salarié ou bénévole) des associations reconnues d'éducation permanente.

Il n'existe pas de chiffres centralisés de la proportion de formations de cadres socioculturels qui concernent le secteur de l'alphabétisation. On peut cependant signaler que les asbl wallonnes de Lire et Écrire organisent au moins une cinquantaine de ces modules de formation, pour un total d'environ 1.200 h, auxquels plusieurs centaines de personnes participent. Des chiffres en hausse depuis plusieurs années notamment en raison du développement des actions d'alphabétisation.

Aujourd'hui, l'ouverture de ces formations à des personnes qui ne sont pas en activité dans le secteur de l'éducation permanente mais dans d'autres associations ayant un lien avec les personnes analphabètes ou dans l'enseignement n'est pas possible, malgré leur demande pressante.

Centres et foyers culturels

Ces centres sont chargés d'assurer le développement socioculturel d'un territoire déterminé. Par développement socioculturel, il faut entendre l'ensemble des activités destinées à réaliser des projets culturels et de développement communautaire fondés sur la participation active du plus grand nombre, avec une attention particulière aux personnes les plus défavorisées. Ces activités doivent:

- offrir des possibilités de création, d'expression et de communication;
- fournir des informations, formations et documentations qui concourent à une démarche d'éducation permanente;
- organiser des manifestations mettant en valeur les œuvres du patrimoine culturel;
- organiser des services destinés aux personnes et aux associations et qui favorisent la réalisation des objectifs du centre.

Le public de l'alphabétisation est concerné dans la mesure où:

- les centres culturels doivent porter attention à la démocratisation culturelle, à l'accès véritable de tous les publics à la culture;
- ce sont des lieux potentiels d'alphabétisation.

Nous ne disposons pas de vue d'ensemble des actions menées par les centres et foyers culturels dans la prise en compte de l'illettrisme.

En Brabant wallon, le Centre culturel finance depuis début 2003 l'intervention d'un acteur professionnel pour réaliser une pièce de théatre-action (sur le thème du logement, avec un groupe d'alpha de Tubize) et la réalisation d'un expo photo (avec les groupes d'alpha d'Ottignies, Limelette et Jodoigne). Les réalisations artistiques servent de prétexte pour soutenir la démarche d'éducation permanente et de revendication politique des apprenants. Les foyers culturels de Genappe et Waterloo, quant à eux, sont partenaires de l'organisation de formations en alphabétisation données par les bénévoles des groupes locaux.

39. Circulaire ministérielle du 2/12/1997.

C. Autres dispositifs

Écoles de devoirs (EDD)

Les EDD, qui relèvent des compétences du ministre de l'Enseignement fondamental, développent (parfois depuis plus de 20 ans) un soutien scolaire et des activités extrascolaires. On estime à 252 le nombre d'EDD actives en Région wallonne. Majoritairement urbaines, 80 % sont des initiatives privées et 70 % se greffent sur une autre structure (maison de jeunes, centre culturel…)[40].

Les écoles de devoirs ont été créées pour offrir des lieux de soutien à des enfants en difficulté scolaire et pour contrer l'exclusion socioculturelle de l'école. Elles soulignent ainsi plusieurs constats relatifs à la non-adéquation de la culture scolaire à certains objectifs d'apprentissage (autonomie, ouverture, savoir-être) et à certains publics:

- il y a en Communauté française quelque 20.000 enfants qui fréquentent les EDD (22 enfants sur mille) et moins de 8% des enfants en retard scolaire;
- plus de la moitié d'entre eux sont originaires d'un pays hors CEE et 15% d'un pays européen; près de 6% d'entre eux sont primo-arrivants; 90% de ces enfants vivent dans un milieu socialement très défavorisé.

En 2002, les ministres communautaires de l'Enfance et de la Culture ont dégagé 1.135.472 € pour les EDD, dont 297.472 € pour les structures de coordination. Cette subvention est une étape importante pour la reconnaissance du travail mené par les EDD. Elle a notamment décoincé considérablement les relations des EDD avec les écoles, souvent hostiles à ces actions perçues comme inutiles, redondantes et non professionnelles. Ces moyens sont cependant symboliques en regard de la demande non satisfaite. Par ailleurs, un décret relatif aux EDD est en cours de finalisation.

Relier écoles et écoles de devoirs n'est pas simple…

- Le EDD extériorisent et combattent les carences du système scolaire. Ne serait-il pas plus utile d'affecter les (petits) moyens qui leur sont octroyés à repenser ce système scolaire producteur d'analphabétisme?
- Soutenir les EDD dans leur rôle premier d'aide scolaire ne revient-il pas à cautionner la thèse du “tiers exclu”, qui prétend que les résultats de tout groupe scolaire se répartissent nécessairement selon une courbe de Gauss, avec un groupe faible, un groupe fort et un groupe moyen, rendant l'échec scolaire inéluctable? Ne serait-il pas plus souhaitable de réévaluer la manière d'atteindre les objectifs du “décret de la réussite” voté en 1995?
- Si les EDD n'ont pas seulement un rôle de béquille du système scolaire, en quoi leur action est-elle spécifique? La convivialité, l'ouverture à l'environnement, la prise en compte des besoins globaux de l'enfant, le lien entre plaisir et apprentissage, la logique d'éducation permanente privilégiant l'action sociale, l'autonomie, le “tous capables”, l'ouverture citoyenne, qui constituent l'identité revendiquée par les EDD ne devraient ils pas avoir droit de cité à l'école?
- Est-ce qu'il est possible et/ou nécessaire de relier les écoles de devoirs à des organismes d'alphabétisation, tenant compte de la difficulté que peuvent éprouver certains parents à suivre la scolarité de leurs enfants? Quelle est la place la plus opportune pour les parents au sein des écoles de devoirs? Y réfléchir n'est-ce pas éviter de penser à une véritable intégration de tous les parents dans les écoles?
- N'est-il pas indispensable de rendre effectives les réglementations en matière de restriction des devoirs qui, loin d'être respectées, sont sources de fortes inégalités entre enfants?

40. Dominique Delvaux et Michel Vandekeere, Les Écoles de devoirs en Communauté française, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, mai 2002.

“Pour moi, c’est d’abord mes enfants avant tout. Pour eux, j’essaie de bien faire. C’est comme ça que je vais à Lire et Écrire. Là, j’apprends beaucoup de choses. Ça me permet de me débrouiller et ainsi je pourrai les aider dans leurs devoirs.”

Isabelle, apprenante[41]

Fédéral

A. Le congé-éducation payé

Le congé-éducation payé est un droit individuel des travailleurs du secteur privé. À l’origine destiné aux travailleurs à temps plein, il a été étendu à certains travailleurs à temps partiel. Il autorise les travailleurs à suivre une formation générale ou professionnelle agréée, pendant (maximum 180 heures par an) ou en dehors des heures de travail, en conservant leur rémunération (remboursée à l’employeur par le Service public fédéral de l’Emploi).

Lire et Écrire a obtenu en 2003 l’agrément de certaines de ses formations comme formation professionnelle pour travailleurs (de 4 à 8 heures de cours par semaine). Cependant, seuls quelques rares travailleurs ont fait usage de ce droit jusqu’ici. Un important travail d’information et de conviction doit être mené auprès des travailleurs, des organisations syndicales et des employeurs afin de lever les différents obstacles à l’usage de ce droit. Beaucoup de ces obstacles sont liés à un intérêt trop faible du monde du travail pour la formation professionnelle des travailleurs les moins scolarisés.

B. Les fonds de formation sectoriels

Les fonds de formation sectoriels soutiennent la formation dans leur secteur d’activité, soit en l’organisant, soit en la subsidiant. Ils sont alimentés par une cotisation (une fraction de pourcent de la masse salariale) versée par les entreprises du secteur d’activité. La cotisation varie en fonction des secteurs et des accords entre partenaires sociaux. Elle est au minimum de 0,10% pour la formation des “groupes à risque”. Il s’agit normalement des catégories de personnes les plus éloignées de l’emploi ou les plus exposées au chômage. Mais la définition est fortement élargie dans certains secteurs, ce qui a pour effet de diminuer les chances d’accès à la formation des personnes réellement infra-scolarisées.

Les fonds de formation du secteur du nettoyage et de la construction ont permis, dès 2002, la mise en place de formations en alphabétisation pour quelques travailleurs, en remboursant à l’employeur les heures que les travailleurs consacrent à la formation. L’impact financier est aujourd’hui marginal vu le nombre de travailleurs concernés, mais il pourrait bien entendu fortement augmenter dans les prochaines années.

Pour Lire et Écrire, c’est aux fonds de formation sectoriels qu’il revient de prendre en charge la question de la maîtrise des compétences de base comme compétences professionnelles. Si, pour certains fonds, cette question est considérée comme cruciale, il reste un important travail d’information et de conviction à réaliser auprès de tous les autres fonds.

41. Extrait de l’exposition photographique “Changer de regard”, Lire et Écrire en Wallonie, 2002.

C. La Commission paritaire 329 (CP 329)

Le secteur concerné par la CP 329 regroupe les associations de jeunesse, d'insertion socioprofessionnelle, d'éducation permanente, les centres culturels, les centres sportifs… Donc la plupart des associations d'alphabétisation.

Les fonds sociaux du secteur non-marchand francophone et germanophone des CP 305.2, 318.1, 319.2, 327 et 329 se sont regroupés en une Association paritaire pour l'emploi et la formation (l'APEF) en vue d'y promouvoir des initiatives d'emploi et de formation, dont des actions de formation des groupes dits "à risques".

En 2002-2003, une expérience pilote[42] menée par Lire et Écrire à Namur, Liège et Bruxelles a été financée par l'association des fonds de formation du secteur. Il s'agit d'une formation de formateurs en alpha destinée à des demandeurs d'emploi disposant au maximum du CESI ou exceptionnellement du CESS. Mais, alors que les besoins sont structurels, la réponse apportée par ce type d'expérience est conjoncturelle.

D. Le Fonds d'Impulsion à la Politique des Immigrés (FIPI)

Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme gère le secrétariat du FIPI. D'une manière générale, les actions promues par le fonds – dont des actions d'alpha – se réalisent dans des zones "d'action prioritaire" et visent, entre autres:

- la création ou la rénovation d'infrastructures sportives et/ou culturelles;
- l'accueil et l'animation des jeunes d'origine étrangère;
- l'accompagnement scolaire et la lutte contre le décrochage scolaire;
- l'insertion socioprofessionnelle;
- la cohabitation entre générations dans des quartiers à forte concentration de population de nationalité ou d'origine étrangère.

Parmi les problèmes et questions que pose le FIPI:

- alors qu'il s'agit d'un fonds d'impulsion, la plupart des projets sont soutenus depuis plusieurs années (seulement 35 % de nouveaux projets par an). Il s'agit souvent de projets pour lesquels il n'existe pas d'autre cadre de financement (ex: de l'alphabétisation d'adolescents à Verviers) ou pour lesquels les financements possibles sont minimes (Écoles de devoirs). Quid, dès lors, de "l'après impulsion [43]"?
- le budget du fonds n'a pas augmenté depuis plusieurs années, ce qui équivaut à une diminution;
- on observe une tendance accrue au saupoudrage (de 1.200 à 12.000 € par projet). De 337 projets soutenus en Communauté française en 2002, on est passé à 357 en 2003. Une réflexion sur la cohérence d'un plancher minimum de subvention est en cours, d'autant que chaque ministère wallon et communautaire a un droit de tirage sur ce fonds…

42. Cette expérience, réalisée à Bruxelles et en Wallonie, est détaillée dans " Le chantier de la reconnaissance sectorielle de l'alphabétisation ", *Journal de l'Alpha* n°131, pp. 22-27.
43. Même s'il existe depuis peu une volonté de les financer pour trois ans de manière à répondre aux besoins de travail sur la durée.

E. Le Maribel social[44]

Système permettant aux employeurs d'un secteur de mettre en commun une partie des cotisations patronales dues pour leurs travailleurs dans un fonds spécifique. Les sommes ainsi disponibles dans ce fonds permettent de créer de nouveaux emplois dans chaque secteur. Emplois qui visent à la réduction de la pénibilité du travail. Les employeurs du secteur de l'alphabétisation des différentes commissions paritaires du Non-marchand[45] peuvent bénéficier de ce système. C'est le cas, à notre connaissance, uniquement à Lire et Écrire où 8 emplois ont été créés en Région wallonne. C'est évidemment très mince. La complexité du système de calcul des dotations du Fonds Maribel social fragilise actuellement le dispositif qui, pourtant, a fait ses preuves en permettant la création de plus de 400 emplois dans le secteur associatif.

F. Les Initiatives locales d'accueil (ILA)

Créées fin 1999 dans le cadre de la réforme du système d'accueil des demandeurs d'asile et des réfugiés qui a remplacé l'aide économique par une aide matérielle organisée à l'échelle locale (CPAS), les ILA sont les structures d'accueil, à l'échelle locale, des demandeurs d'asile en phase de recevabilité.

L'administration fédérale de l'Intégration sociale qui les organise oblige chaque ILA à prévoir un système d'enseignement des langues et de l'alphabétisation. Les CPAS ont toute liberté dans l'organisation de ces cours. C'est ce qui permet actuellement des collaborations entre des associations du réseau d'alphabétisation et des ILA. Soit les personnes hébergées en ILA participent aux formations dans les associations, soit celles-ci envoient des formateurs dans les ILA[46].

Malgré l'obligation de cette formation pour chaque demandeur d'asile hébergé (et son subventionnement), celle-ci n'est pas systématiquement mise en œuvre, et le niveau de qualité est fort variable. Lire et Écrire estime qu'il est préférable que les cours soient organisés en dehors du lieu de vie, or ce n'est pas toujours le cas. De même, il est plus sain que les demandeurs d'asile puissent intégrer des groupes de personnes n'étant pas dans la même situation administrative. Il y a une grande fluctuation du nombre et du type de personnes hébergées, ce qui nécessite des pédagogies adaptées[47].

Voir aussi page 76 (Fonds européen pour les réfugiés).

G. Les prisons

En Région wallonne, une offre d'alphabétisation est organisée dans 5 prisons sur 10 (Dinant, Jamioulx, Huy et Marneffe, Andenne, St Hubert). Les volumes horaires varient de 3 à 12h par semaine et concernent au maximum 150 détenus par an. Les formations sont données par plusieurs associations différentes, dont l'Adeppi[48] et Lire et Écrire. Le financement de la formation se fait via la reconnaissance comme OISP ou association d'éducation permanente.
Le suivi du cursus de formation, d'une prison à l'autre, n'est pas assuré.
Le public en détention est à 95% masculin. La très faible proportion de femmes parmi la population carcérale va souvent de pair avec une offre réduite d'activités, et donc de formation, dans les quartiers ou les prisons de femmes.
La qualité et le niveau de formation du personnel de surveillance et d'encadrement doivent aussi faire l'objet d'une plus grande attention.

44. Arrêté royal du 5 février 1997 portant sur des mesures visant à promouvoir l'emploi dans le secteur non marchand.
45. Essentiellement la CP 329 mais aussi d'autres commissions paritaires et le secteur public non marchand concerné par l'arrêté royal instituant le Maribel social.
46. Une recherche est actuellement en cours avec FEDASIL et plusieurs régionales de Lire et Écrire pour faire l'état des lieux des collaborations existantes et possibles entre les ILA et les centres ouverts en matière d'apprentissage du français.
47. Pour plus d'informations et de réflexions sur ce thème voir la brochure "Bonnes conditions d'accueil en formation des demandeurs d'asile" publiée par Lire et Écrire Wallonie – 071/20 15 20.
48. Atelier d'éducation permanente pour personnes incarcérées.

› Au niveau européen

A. Le Fond social européen (FSE)

Instrument privilégié de la politique de l'Union européenne en matière d'emploi et de formation, le FSE intervient dans le financement des Objectifs 1, 2, 3 et dans le financement d'Equal.

L'Initiative communautaire Equal

Ce programme doit permettre d'expérimenter de nouveaux moyens de lutte contre les discriminations et les inégalités dont peuvent être victimes tant les personnes à l'emploi que celles qui recherchent un emploi.

Actuellement, toutes les régionales de Lire et Écrire, trois autres associations du réseau d'alpha (SAD, CAI, Alpha Gembloux) et le Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation du Hainaut occidental sont financés par Equal pour une période de 25 mois. Le projet permet de réaliser une série d'actions très variées qui doivent permettre d'avancer dans la construction d'une politique globale et cohérente en matière d'alphabétisation sur le territoire wallon: sensibilisation en entreprises et alphabétisation de travailleurs, actions spécifiques à destination de femmes, plates-formes locales pour le droit à l'alphabétisation, offre de formation, expériences de prise en compte de l'analphabétisme dans diverses structures, soutien de projets dans des écoles secondaires, formation de formateurs, groupes de travail interrégionaux, plate-forme de mutualisation, etc.

Les actions bénéficient d'une intervention cumulée du FSE et de la Région wallonne à hauteur de 750.000 euros (sur 28 mois) pour le partenariat de développement "demandeurs d'asile" et d'une intervention cumulée de près de 2 millions d'euros (sur 28 mois) pour le partenariat de développement "alphabétisation". Une série d'autres partenariats de développement visent la formation de personnes peu qualifiées, le jobcoaching, des expériences d'économie sociale, mais aucun autre ne vise spécifiquement le public infra-scolarisé et les questions d'analphabétisme.

Malgré la pertinence de ce type de programme comme lieu d'expérimentation et de recherche, un certain nombre de problèmes se posent:

- la lourdeur de la gestion, et la difficulté de se lancer dans de tels projets sans avoir un soutien administratif et informationnel important;
- la difficulté, suite aux programmes expérimentaux, d'obtenir un financement structurel pour des actions qui ont pu faire la preuve de leur pertinence;
- le risque d'utiliser ce type de programme pour financer les actions classiques, structurelles.

L'Objectif 3 et le phasing out de l'Objectif 1

L'Objectif 1 est le programme qui vise le développement et l'ajustement structurel des régions en retard de développement. La province du Hainaut en bénéficie pour la Belgique. Le phasing out, quant à lui, gère la procédure d'extinction de ce programme au terme de la période 2000-2006.

L'objectif 3 vise l'adaptation et la modernisation des politiques et systèmes d'éducation, de formation et d'emploi de chaque pays européen.

Ces différents programmes permettent de financer des heures de formation en alphabétisation et de la sensibilisation à la problématique. Pour la programmation 2002-2003, le montant total attribué était de 25.173.010 euros. Sans faire un calcul détaillé, on peut estimer à 1.500.000 euros la part de ce montant qui est octroyé à des associations exclusivement d'alphabétisation ou de sensibilisation à l'analphabétisme.

Néanmoins, ces programmes provoquent quelques problèmes majeurs:

- des procédures de contrôle très lourdes: jusqu'à sept niveaux de contrôles différents, durant une période d'une dizaine d'années après la fin du projet;
- des délais de paiement extrêmement longs. En l'absence de chiffres globalisés pour le secteur de l'alphabétisation, Lire et Écrire Wallonie a établi le retard de paiement de subsides qui lui est dû: 1.300.000 euros, à la date du 15/04/04, qui couvrent le solde d'actions qui se sont déroulées en 2000, 2001, 2002 et 2003, ainsi qu'une "avance" pour 2004. Pour l'ensemble des associations concernées, les intérêts bancaires générés par les avances de trésorerie nécessaires pour faire face à la continuité des actions sont colossaux et ne sont pas jugés "éligibles" dans les subsides. Cette situation fragilise fortement la gestion des associations concernées et nécessite une action politique rapide;
- les enveloppes sont fermées et l'augmentation des activités des centres n'est pas possible, même en cas d'augmentation de la demande de formation;
- la fin du dispositif est prévue à partir de 2007. En effet, par "simple" effet statistique, la Région wallonne ne sera plus une région en difficulté, par comparaison aux chiffres de l'emploi et de la formation dans les pays entrés en mai 2004 dans l'Union. Quel sera l'impact de l'arrêt de ces subventions sur les associations concernées? Comment la Région wallonne pourra y faire face?

B. Les divers programmes européens

Plusieurs programmes de l'Union européenne visent l'emploi et la formation, l'intégration sociale, la culture. Leur impact, parfois réel pour l'expérimentation et la recherche, est cependant assez marginal. Ils sont cités ici à titre d'exemple.

Socrates: vise à développer une Europe de la connaissance: promouvoir l'éducation tout au long de la vie, encourager l'accès de tous à l'éducation, acquérir des qualifications et des compétences reconnues.

Leonardo: vise à soutenir et compléter la politique de formation professionnelle des états membres. Son but est d'utiliser la coopération transnationale pour accroître la qualité, promouvoir l'innovation et soutenir la dimension européenne des systèmes et pratiques de formation professionnelle. Et ce plus spécifiquement en ciblant trois objectifs essentiels: faciliter l'intégration professionnelle, améliorer la qualité de la formation et l'accès à cette formation et renforcer la contribution de la formation à l'innovation.

***E*Learning**: vise à mobiliser les communautés éducatives et culturelles, ainsi que les acteurs économiques et sociaux en Europe, afin d'accélérer l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation dans une société basée sur la connaissance[49].

C. FEDER: Interreg III, volet transfrontalier

Il s'agit du Fonds européen de développement régional pour mener à bien la politique de cohésion (réduction des inégalités entre les régions d'Europe). Un projet transfrontalier (zones Nord-Pas-de-Calais et Région wallonne) est en cours pour favoriser l'accès aux technologies de l'information et de la communication aux personnes analphabètes. Une fois la durée de deux ans révolue, le projet n'a pas de perspectives.

49. Exemple: un projet réunissant une association d'alphabétisation et un centre d'éducation permanente dans le Brabant wallon consiste à donner aux apprenants les outils d'analyse critique d'Internet, dans sa dimension citoyenne.

D. Fonds européen pour les réfugiés (FER)

Ce fonds a pour objectif d'une part de favoriser l'équilibre entre les efforts des États membres en matière d'accueil de réfugiés et de personnes déplacées sur le long terme et d'autre part de mettre au point un dispositif pour faire face aux situations d'urgences en cas d'afflux massif de réfugiés. Les actions financées par le FER sont destinées aux bénéficiaires du statut de réfugié ou d'une autre forme de protection internationale et aux personnes déplacées bénéficiant d'un régime de protection temporaire ainsi que, en fonction de la nature des actions, aux personnes qui ont sollicité ce statut ou cette protection.

Ce fonds permet de soutenir:

- l'amélioration des procédures administratives et des conditions d'accueil;
- l'intégration des personnes bénéficiant d'une forme de protection internationale stable (aide à la prise en charge des besoins immédiats, adaptation socioculturelle);
- la ministre fédérale de l'Intégration sociale finance, dans le cadre de ce fonds, une recherche-action dans les centres d'accueil ouverts pour demandeurs d'asile et les ILA, pour dresser un état des lieux des besoins et démarrer des actions pilotes d'alphabétisation et de français pour non-francophones;
- quelques actions de formation en français ou liées à la connaissance de la procédure d'asile et à l'environnement social, administratif, économique sont en cours.

› Investissements privés ou para publics

Le secteur de l'alphabétisation peut en outre, occasionnellement, profiter du soutien d'acteurs privés ou parapublics. Sous forme d'appel à projets précis, il est possible de financer une action ponctuelle. Ce soutien est marginal mais peut "mettre du beurre dans les épinards", surtout pour les très petites associations. Il a surtout comme avantage de valoriser et visibiliser le travail d'équipes ou de groupes d'apprenants. Citons, entre autres:

- la Fondation Roi Baudouin,
- La Poste (fonds pour l'alphabétisation),
- la Loterie nationale,
- les dons privés.



4 Les propositions de Lire et Écrire

Il n'est pas question, écrivions-nous à l'entame de ce document, d'accepter que la société gère les précarités qu'elle produit mais bien – et c'est là une des missions prépondérantes de l'alphabétisation – qu'elle s'engage à briser le cercle vicieux de l'accumulation des inégalités. Les propositions de Lire et Écrire visent donc à réduire le déficit démocratique engendré par une exclusion toujours croissante.

C'est pour cela que Lire et Écrire défend vigoureusement le droit de chacun, quelque soit sont origine, quelque soit son statut:

- à un revenu décent;
- à un emploi stable et de qualité[1];
- à un logement digne à un prix décent;
- à la santé et à l'égalité dans l'accès aux soins;
- à un enseignement qui donne effectivement à chacun les outils qui lui permettent d'être réellement acteur de sa propre existence;
- à l'expression culturelle, et l'accès à la richesse culturelle de notre société;
- à la mobilité.

Dans ce combat pour une réelle participation de tous à la vie sociale, culturelle, économique et politique, nous avons une expérience et un point de vue. Et c'est à partir de notre réalité que nous allons faire des propositions pour apporter, modestement, notre pierre à ce travail commun.

Les finalités de société, les réalités de l'analphabétisme, l'éclatement des financements évoqués dans l'ensemble des pages qui précèdent démontrent la nécessité de mettre en place une politique globale, cohérente en matière d'alphabétisation, de formation des personnes infra-scolarisées et de prise en compte de la spécificité des personnes analphabètes dans l'ensemble des lieux de vie.

Cependant, élaborer cette politique doit se faire avec l'ensemble des acteurs concernés, de manière à ce qu'elle prenne appui à la fois sur les ressources et réalisations actuelles, mais aussi sur l'analyse des besoins et des objectifs de tous, à commencer des personnes concernées.

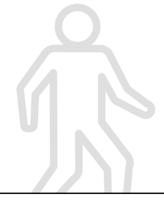
Nous imaginons trois grands objectifs généraux:

1. Pour une école de la réussite de tous;
2. Pour une meilleure prise en compte des personnes analphabètes;
3. Pour une augmentation de l'offre de formation pour tous les publics.

Pour les atteindre, Lire et Écrire propose **de prendre appui sur des dispositifs partenariaux qui permettront entre autres de déterminer les priorités d'action de chaque territoire.**

Les propositions qui suivent ne sont donc "que" celles de Lire et Écrire. Elles sont ici pour être mises en débat…

1. Pour les mêmes raisons, Lire et Écrire s'oppose au contrôle de la disponibilité des chômeurs. Alors qu'en Wallonie le nombre d'offres d'emploi est très inférieur au nombre de demandeurs d'emploi, ce système se fonde sur une conception du chômeur-paresseux-et-content culpabilisante qui ne peut déboucher que sur une plus grande précarisation des publics les plus fragilisés.



D'abord, mettre en place des plates-formes partenariales

A. Pour relier

La conférence interministérielle sur l'alphabétisation et l'accord de coopération qui en découle constituent une avancée majeure dans notre paysage: elles engagent conjointement des ministres régionaux, communautaires et fédéraux autour de l'alphabétisation, et sur des questions culturelles, d'emploi, de formation, d'aide sociale, d'enseignement… Pour trouver une traduction concrète sur le terrain, **cet accord de coopération devrait se traduire par la création de plates-formes** qui réuniraient sous-régionalement des acteurs de l'enseignement, de l'administration, des pouvoirs publics locaux, des associations, de la formation des adultes, de l'éducation permanente, du monde du travail, de la culture, de l'information, et, "last but not least", des (anciens) apprenants.

Lieux où les points de vue différents concernant la lutte pour l'alphabétisation devront être entendus et valorisés, les plates-formes seront également l'endroit où pourrait se construire un véritable "Plan wallon pour l'alphabétisation". Le présent document est une étape, une base de travail. Il doit être confronté à la vision qu'auront tous les acteurs présents, en fonction de leurs spécificités. Chacun, dans notre société, a un point de vue sur la situation d'analphabétisme, point de vue qui permet de discuter les éléments du présent document. D'une part pour en vérifier la pertinence et, d'autre part, pour l'amender et le compléter de manière à pouvoir construire les différentes mises en œuvre locales de la politique générale en matière de prise en compte de l'analphabétisme.



B. Pour observer

Chaque plate-forme doit avoir pour mission **d'être un observatoire des réalités de l'analphabétisme qui aurait pour objectifs**[2]:

- la mise à jour des données quantitatives sur l'offre de formation, les publics, les dispositifs, etc.;
- la vérification de l'accessibilité des dispositifs pour les différents publics;
- l'évaluation de la politique d'alphabétisation sur le territoire;
- la détermination des besoins locaux;
- le transfert, au sein des actions de terrain, des résultats de recherches et recherches-action.

L'observatoire des réalités de l'analphabétisme pourrait **diriger ou susciter des études et des recherches:**

1. sur le niveau réel de maîtrise des savoirs de base dans la population. En d'autres termes, il s'agit de valider l'"hypothèse des 10%" de personnes analphabètes soutenue par Lire et Écrire, d'étudier les évolutions au sein de la population et de fournir des statistiques utilisables localement pour mettre en place des politiques et les évaluer;
2. sur les usages des savoirs de base dans le milieu du travail, afin de dépasser les impressions et les représentations stéréotypées pour construire une photographie réaliste. Cette étude permettrait aussi d'analyser les changements survenus dans les tâches en fonction des évolutions actuelles dans l'organisation du travail (notamment les TIC);
3. sur les motivations des personnes analphabètes à entamer et poursuivre une formation, afin de proposer des dispositifs de formation qui, pédagogiquement, correspondent le mieux possible aux attentes des personnes[3]. Et sur le devenir post-formation des personnes.

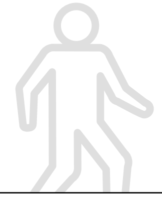
C. Pour coordonner l'offre de formation

Une offre de formation variée pour répondre aux besoins de tous les publics, dans des lieux multiples, nécessite une coordination de qualité assurée par les plates-formes dont les rôles seraient:

- **l'animation des multiples acteurs concernés** par la problématique, entre autre concernant la mise en commun de leurs ressources ou infrastructures;
- **la diffusion et le transfert des différentes pratiques** et expériences,
- **la coordination de l'offre de formation sur un territoire donné.** Il est en effet nécessaire que les partenaires se concertent pour vérifier que l'ensemble des publics trouvent une formation adaptée à leurs besoins, que les lieux de formation soient répartis sur tout le territoire, que les moyens soient répartis équitablement, etc.

L'offre de formation ne relevant pas des plates-formes mais bien de leurs membres, il est important qu'une plate-forme puisse identifier les ressources nécessaires pour les acteurs et permettre qu'elles soient mobilisées, par exemple en termes de formation de formateurs, d'accueil et orientation des personnes, de centres de ressources pédagogiques, méthodologiques, administratives, de liens avec les recherches menées au niveau des observatoires, etc.

2. L'idée n'est pas de créer de nouvelles structures; les objectifs seraient réalisés collectivement ou confiés à l'un ou l'autre des membres d'une plate-forme.
3. Une telle recherche sur les motifs d'entrée et d'engagement en formation est actuellement menée par le professeur Etienne Bourgeois (Faculté de psychologie de l'UCL), le Cueep (Centre Université-Economie d'éducation permanente à Lille), Lire et Écrire Hainaut occidental et le CSEF du Hainaut occidental dans le cadre du partenariat de développement Equal.



D. Pour susciter

Lieux d'échange, de réflexion, d'émergence d'idées et d'innovation, les plates-formes n'assureraient pas elles-mêmes la mise en œuvre des projets mais leur existence permettrait de sensibiliser de nouveaux partenaires et de travailler collectivement pour faire émerger des projets chez chacun des partenaires présents. Projets qui pourraient porter tant sur la prévention et le lien avec l'école, que sur la prise en compte de l'illettrisme et l'augmentation de l'offre de formation.

On l'a lu dans le Chapitre 3, les demandes des apprenants interrogés portent essentiellement sur l'accueil, la considération et le respect, l'accessibilité des lieux et des informations, les procédures administratives et d'information, etc. Pour cela, les réflexions et actions peuvent être menées de la part d'institutions de nature très variée qu'il est nécessaire de sensibiliser à l'existence de l'analphabétisme et au rôle qu'elles peuvent jouer. Pour y parvenir, les institutions doivent se parler et se concerter, mais aussi trouver des relais d'expertise et disposer de données fiables en matière d'analphabétisme.

En tant que lieux de rencontre, d'échange, d'observation, de participation, les plateformes permettront très rapidement de susciter de nouvelles actions ou des changements de pratiques chez les partenaires.

E. Pour le faire…

Pour que les plates-formes puissent réellement remplir leurs missions et, en conséquence, mieux mailler les territoires autour des enjeux de l'alphabétisation, **un temps de travail réel doit y être consacré et subventionné,** en plus du temps de travail investi par les différents acteurs qui s'y rencontreront.

Pour une école de la réussite de tous

Certes, chacun s'accorde sur ce qui est attendu de l'école: permettre la confiance en soi et le développement de chacun des élèves; les amener à acquérir des savoirs et des compétences qui leur garantiront une implication active dans la vie sociale, culturelle et économique; les préparer à devenir des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

Mais chacun s'accorde aussi sur l'écart qui existe entre les objectifs et les résultats… L'école de la réussite ne concerne pas tous les élèves, loin s'en faut. Décrochage, redoublements, orientation vers l'enseignement spécial ou professionnel, voilà ce qui attend de très nombreux élèves issus pour la plupart de milieux défavorisés. Pour eux, c'est l'école de l'échec. Et déjà le début du parcours de l'exclusion, de la précarité.

Cette fatalité doit se combattre. L'école, service public, au service de tous les publics se doit d'offrir à chacun de ses élèves les mêmes chances de réussites, c'est-à-dire non seulement une maîtrise des compétences de bases (lecture, écriture, calcul) mais également une possibilité réelle de mise en œuvre de ces compétences de base.

› Propositions pour l'enseignement obligatoire

Nous espérons à ce que nos propositions en matière d'enseignement subissent le feu d'un travail en profondeur avec des enseignants. Mais, en guise d'appui pour comprendre les quelques propositions qui suivent, nous souhaitons reprendre les propos d'un enseignant dont les termes ont éclairé notre réflexion.

Mieux reconnaître et plus exiger[4]

Jacques Cornet

Conditions de vie, position de classe, conscience de soi, trois concepts sociologiques classiques trop peu mobilisés dans nos pratiques pédagogiques. Comment s'en servir pour à la fois plus et mieux reconnaître l'enfant et plus et mieux exiger de lui.

L'enfant, le jeune, se construit d'abord dans sa famille ses représentations du monde, son rapport aux autres, son rapport à l'autorité, au travail, au savoir…

Ensuite, dans ses différents contacts avec le monde extra-familial, de conflit sociocognitif en conflit sociocognitif, il confronte, ajuste, reconstruit, évolue: il apprend et il grandit.

Ou exiger ou reconnaître?

Mais si le conflit sociocognitif est aussi conflit socioaffectif et conflit identitaire, c'est-à-dire quand il y a trop peu de reconnaissance de la part de l'école de ce que l'enfant est, alors il se replie sur ses représentations antérieures, il se bloque, il n'apprend pas, il régresse. Ou s'il n'y a pas de conflit du tout, si ce que l'école lui propose ne s'impose pas à lui, par manque de conscience ou par évitement de sa part, c'est-à-dire quand il y a trop peu d'exigences et de rupture de la part de l'école, alors il se complait dans ses représentations antérieures, il s'amuse, il n'apprend pas, il stagne. C'est pourquoi l'école doit absolument reconnaître et exiger, d'autant plus exiger qu'elle reconnaît beaucoup. Mais cela arrive rarement!

En effet, sous la double pression des injonctions du patron (décrets) et des exigences des clients (parents), les écoles ont tendance à se spécialiser. Certaines au nom des compétences (décret) et répondant aux exigences des parents (stratégie de réussite sociale) vont exiger beaucoup et reconnaître peu, excluant ainsi les jeunes des milieux populaires, implicitement, par une subtile autosélection à l'entrée, ou explicitement par l'échec scolaire.

D'autres, au nom de l'épanouissement de l'enfant, de l'égalité et de la tolérance (décret tout pareil), à travers des rapports ambigus avec les familles (sans réelle confrontation) et/ou sous la pression des jeunes eux-mêmes, vont renoncer aux exigences, apportant ou non de la reconnaissance à chacun, cocoonant plus ou moins dans une communauté d'école et/ou de classe, construisant la paix sur l'absence de conflits et donc sur l'absence d'apprentissages.

D'autres enfin pour qui la reconnaissance des familles apparaît comme une menace entrent au contraire dans une guerre scolaire qui ne porte que sur les identités et qui interdit tout travail sur les apprentissages.

Si cette tendance est aisée à dénoncer, bien plus complexe est le travail d'analyse qui permet de mieux comprendre sur quoi porte la reconnaissance et quand l'exigence devient déjà de l'identité. Et si comprendre est déjà difficile, agir et savoir comment agir l'est encore bien plus: comment reconnaître sans renoncer et comment exiger sans dénier.

Reconnaître

Reconnaître, c'est d'abord accepter que nous sommes tous pris "à l'insu de notre plein gré" dans une permanente lutte des places symboliques, accepter qu'il est impossible d'y échapper totalement. Dans une société inégale, et elles le sont (presque) toutes, toute différence est symboliquement évaluée et traduite en inégalité: le vêtement, le langage, l'attitude… Avant d'entrer dans notre classe, les élèves sont déjà classés selon un ordre social auquel nous participons mais dont la maîtrise nous échappe totalement.

4. Article paru dans la revue "TRACeS de changements" n°163 nov-déc 2003 – 02/218 34 50.



Dans une société inégale, dans une famille, dans une classe, il est impossible d'être nulle part: chacun occupe toujours une position, une position sociale qui se définit par rapport à celle des autres. Dans les rapports de production et de consommation, chacun a une place, une place objective qui est évaluée symboliquement et productrice de honte ou de fierté. Dans la famille aussi, on occupe une place objective, fils ou fille, aîné… qui est aussi subjectivement évaluée et prend sens pour chacun. Et dans la classe aussi, chacun a une place, même s'il n'y a plus de distribution des prix.

La première difficulté pour un enseignant est de ne pas (trop) renforcer les (dé)classements et l'ordre social dominant toujours disqualifiant pour les plus faibles. Ainsi, cette institutrice maternelle en formation qui racontait ne pouvoir s'empêcher de parler agressivement à une maman du quart-monde: sa petite fille venait à l'école en plein hiver sans manteau ni gants ni bonnet et sans dîner. Chaque regard, chaque parole étaient une disqualification supplémentaire: l'institutrice, jeune maman elle-même, restait asservie par ses émotions.

Et jugée, "remise à sa place", bien involontairement par son institutrice, cette petite fille l'était encore évidemment par les autres enfants de la classe, à nouveau bien involontairement, bien naïvement, mais aussi bien efficacement. Comment être ouvert au conflit cognitif, disponible aux apprentissages, quand le poids des indignités pèse sur des épaules aussi fragiles?

La deuxième difficulté pour l'enseignant, s'il arrive à prendre conscience de son propre positionnement et s'il arrive à le maîtriser pour ne pas renforcer les (dé)classements existants, est de faire de la classe un espace de re-classement, de rendre de la dignité aux indignes, de reconnaître la valeur du dévalué. Cela suppose beaucoup d'écoute, beaucoup de proximité, beaucoup de solidarité, non pas une morale consensuelle de l'égalité, mais une éthique de la résistance, car reclasser plutôt que déclasser demande de choisir son camp. Cela exige évidemment de d'abord accepter que c'est une question de position sociale, puis surtout de considérer que les positions des uns et des autres ne résultent pas du mérite personnel, ni du hasard, mais bien de l'histoire sociale des peuples où les uns ont construit leur dignité sur l'indignité des autres.

Voilà pour les positions et les consciences de soi qui en résultent, fières ou honteuses. Liées à ces positions et aux consciences qui en résultent également, il y a aussi les conditions: conditions de vie, conditions de travail, conditions de logement. Des conditions qui font que les structures sociales peuvent aussi expliquer les structures mentales. Les conditions sociales peuvent expliquer les dispositions personnelles. Reconnaître les conditions sociales derrière les dispositions personnelles suppose un travail socioculturel considérable[5]. Et après cela, il reste encore à exiger.

Exiger

L'enseignant, comme tout acteur social, s'est construit ses représentations à partir de sa propre histoire, de son propre vécu, socialement marqué. Il a vécu et vit certaines conditions de vie, de travail, de logement et de lieu de travail. Il ne peut avoir conscience, comme chacun, que de ce qu'il vit. Ce que vivent les autres et ce qui les marque, il ne le vit pas.
Ainsi, cette institutrice maternelle qui se demandait pourquoi un de ses petits élèves turcs n'avait fait aucun progrès en français depuis deux ans. Habitant dans un quartier turc, avec la TV turque chez lui, une vie sociale et des magasins turcs et des petits copains turcs à l'école, l'école lui proposait un système de classe-ateliers (c'est très bien!) qui lui permettait de choisir ses activités en fonction des copains, il n'avait en effet aucune raison d'entraîner son français.

5. Voir tous les auteurs qui ont travaillé et travaillent encore autour de ce rapport entre conditions sociales et dispositions personnelles: Bourdieu, Lahire, Charlot, Rochex, Bernardin, Honor …

Tant que parler français ne lui rapporte pas (ordre du rémunératif) et tant que le français n'est pas une source de plaisir, d'intégration, de reconnaissance supplémentaire (ordre de la jouissance), ce petit Turc ne parlera jamais français. (…)

Pour arriver à exiger, il faut bien sûr témoigner de sa propre jouissance au savoir et au travail intellectuel, c'est beaucoup et cela ne suffit pas. Il faut arriver aussi à sortir de l'impuissance, de la culture de l'"à quoi bon!", arriver à montrer que l'action humaine peut influer sur le cours des évènements. Il faut encore que le non-travail coûte, que ne pas travailler coûte plus cher que de le faire, apporte plus de désagréments que l'agrément de faire autre chose. Et il faut enfin que le travail rapporte, qu'il soit payé de retour; il n'y a que ceux qui sont déjà suffisamment payé qui peuvent fournir un effort gratuit. C'est en mobilisant à la fois le plaisir, l'utilité, la punition et la récompense qu'on peut exiger vraiment, si et seulement si cette exigence est accompagnée d'une égale reconnaissance.

Et demain matin, dans ma classe, après vous avoir asséné tous ces "il faut", je vais désespérément bricoler à exiger trop peu tout en reconnaissant bien mal.





A. La formation initiale et la formation continuée des enseignants

En la matière, Lire et Écrire souhaite:

1. **un renforcement de la capacité des enseignants à enseigner la lecture et l'écriture à tous les enfants,** par la prise en compte de l'hétérogénéité socioculturelle des élèves. C'est-à-dire enseigner avec/pour des enfants qui n'ont pas nécessairement appris à apprendre, dont les parents ont peu connu l'école, qui ont de l'enseignement des représentations totalement différentes de celles des enseignants, dont le quotidien est éloigné de celui des familles d'enseignants, qui parlent une autre langue, dont l'investissement dans l'école est "différent", etc.;

2. **une sensibilisation à l'analphabétisme durant la formation de base et la formation continue[6] des enseignants et une formation spécifique à l'alphabétisation.** L'enjeu est triple: primo, la prise en compte de la place qu'occupe (ou n'occupe pas) la lecture dans certaines familles; secundo, la mobilisation des diverses ressources des familles dont les parents sont analphabètes afin de dynamiser leur volonté d'apprendre; tertio, la responsabilisation individuelle et collective des enseignants dans le suivi et la mobilisation de l'ensemble des ressources des élèves pour qu'ils accèdent tous à la lecture et à l'écriture avant de passer dans l'enseignement secondaire;

3. **un renforcement de la formation en français pour non-francophones** des enseignants car beaucoup sont confrontés à des enfants ou des adolescents primo-arrivants et ne parviennent pas à appréhender les difficultés de ces élèves (et de leur famille) qui ne maîtrisent pas le français;

4. **un renforcement de la formation à l'interculturalité** pour que les enseignants soient en mesure de percevoir, au sein d'une même classe, les différences culturelles en présence (c'est-à-dire les façons de concevoir la vie, de réfléchir et d'agir au quotidien) et qu'ils puissent ainsi cesser d'être uniquement les vecteurs de la culture dominante.

B. Dispositifs spécifiques pour les enfants et les adolescents

Les cours de remédiation

Dans une période de transition à définir, puisque l'école ne garantit pas encore la réussite de tous, les enfants et les adolescents qui éprouvent des difficultés de lecture et d'écriture doivent pouvoir bénéficier de cours de remédiation. Aujourd'hui, si un élève, pour l'une ou l'autre raison, n'a pas appris à lire et à écrire dans les deux premières années du primaire, il n'a plus la possibilité de le faire par la suite. Il est donc nécessaire à la fois de **prévoir un suivi "de proximité" pour les enfants qui seraient en difficulté au démarrage de leur scolarité** mais également **une "alphabétisation de remédiation" pour des enfants et adolescents au-delà de la 4e primaire.** Cette proposition constitue évidement un pis-aller et ne peut en aucun cas être lue comme une manière de cautionner le fonctionnement actuel de "l'école de l'échec".

Les classes passerelles

Pour les enfants et adolescents demandeurs d'asile ou primo-arrivants, Lire et Écrire propose de poursuivre et **renforcer le dispositif de classes passerelles[7]**, même si l'intégration dans la filière habituelle doit rester un objectif prioritaire. **Des enseignants spécialisés mobiles** pourraient être prévus de manière à rencontrer les besoins, ne fut-ce que quelques heures par semaine, des enfants et adolescents isolés

6. Les enseignants pourraient suivre des modules de formation avec des opérateurs d'alphabétisation, pour autant que ceux-ci disposent des moyens nécessaires pour organiser des sensibilisations avec les outils adéquats.
7. Voir chapitre 3, page 66.

dans des écoles n'accueillant pas suffisamment de primo-arrivants pour pouvoir ouvrir une classe. La durée de passage dans une classe passerelle est actuellement fixée à une période de une semaine à six mois, voire un an sur décision du conseil d'intégration. Lire et Écrire revendique **que la durée puisse être portée à un an pour tous les enfants primo-arrivants, sans dérogation.**

Lire et Écrire revendique aussi **la suppression de la condition administrative d'être depuis moins d'un an sur le territoire, afin de permettre à tout enfant l'accès aux classes passerelles.**

C. Enseignement spécial

Selon ATD Quart-Monde, 77% des enfants qui se trouvent dans l'enseignement spécial sont issus de familles ouvrières ou sous-prolétaires[8].

Lire et Écrire estime nécessaire de **limiter le passage vers le spécial d'une partie des enfants et adolescents issus de milieux populaires et de mener une réflexion approfondie avec les enseignants concernés sur la nature et le processus d'orientation dans le spécial** et sur les missions de l'enseignement spécial, en particulier pour les enfants qui y sont "en transition" avant de retourner, normalement, dans l'enseignement général.

L'enseignement spécial doit être réservé aux enfants souffrant d'un réel handicap physique ou mental.

D. Enseignement secondaire

Outre les possibilités transitoires de remédiation déjà évoquées, il est nécessaire de réfléchir à l'organisation de l'enseignement technique et professionnel ainsi qu'aux moyens investis dans les CEFA.

Le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) souhaite que soit mise en œuvre une école "qui devrait permettre à tout jeune d'entrer dans l'enseignement qualifiant par choix plutôt que par relégation[9]".

Lire et Écrire retient, parmi les 14 propositions du CEF allant dans ce sens, qu'il faut:

- définir les compétences et savoirs communs aux différents types d'Humanités;
- que chaque jeune issu de l'enseignement secondaire qualifiant possède une qualification reconnue et ait eu la possibilité, conformément à son projet, d'acquérir les compétences pour poursuivre ses études dans au moins une des formes de l'enseignement supérieur";
- organiser l'enseignement de transition pour accueillir des jeunes confrontés à des difficultés scolaires et qui n'ont pas le projet de suivre une formation qualifiante;
- mettre en place des structures d'accueil et d'encadrement de projet personnel;
- organiser des parcours d'apprentissage par modules;
- faire de l'école un lieu où les jeunes s'épanouissent et pour cela:
  - promouvoir les pratiques démocratiques, familiariser les élèves aux critères et indicateurs d'évaluation utilisés, reconnaître les jeunes dans toutes leurs dimensions, former les jeunes à l'exercice du mandat …
  - ancrer l'apprentissage dans des situations sources de sens pour les élèves,
  - solliciter les formes multiples d'intelligence,
  - promouvoir des connaissances et pratiques citoyennes, en ce compris les fondements du fonctionnement politique, social et économique de notre société;

8. Dominique Visée, ATD Quart-Monde, Unité enseignement, *Les échecs et orientations négatives touchent davantage les milieux populaires défavorisés*, Dossier Décrochage scolaire - Observatoire n°28/2000.
9. "Refondation des humanités professionnelles et techniques. Avis 80" (13/12/2002).



- renforcer la formation initiale et continuée des enseignants: stages en entreprises, formation à la pédagogie du projet, meilleure connaissance générale des métiers et des secteurs;
- mettre en œuvre les conditions pour faciliter l'embauche comme enseignants dans l'enseignement qualifiant de professionnels issus des entreprises;
- développer des partenariats entre l'enseignement et les opérateurs de formation agréés.

Lire et Écrire propose de **suivre l'avis 80 du Conseil de l'Éducation et de la Formation et d'y inclure une réflexion sur l'organisation des CEFA.**

Prise en compte de l'analphabétisme

L'analphabétisme d'une partie importante de la population est une réalité dont la société doit tenir compte afin d'éviter une double exclusion. La personne analphabète est avant tout un parent, un travailleur, un client, un patient… et un citoyen à qui l'on doit permettre d'exercer ses droits et de remplir ses devoirs. Dès lors, la société doit mettre en place, à côtés des mesures de résorption de l'analphabétisme, des dispositifs d'accueil adaptés à ce public et des outils de sensibilisation de l'opinion publique afin de lever les méconnaissances et les stéréotypes liés à l'analphabétisme.

Les éléments de réponses à la question de la reconnaissance et de la prise en compte de l'analphabétisme présentés ici émanent des apprenants eux-mêmes, de leurs témoignages sur les tracas quotidiens ou sur les relations parfois difficiles avec des employés d'administration. Les différents dispositifs à mettre en place doivent dès lors faire l'objet de discussions préparatoires et d'évaluations par des apprenants en formation ou d'anciens apprenants.

Issue de l'enquête menée auprès des apprenants, les propositions ci-dessous ne sont que des exemples. Exemples dont les plates-formes pourraient s'emparer en fonction de leurs réalités et priorités.

Outre ce droit à "être" parent, travailleurs, citoyen, administré, patient (…) à part entière, la prise en compte de l'analphabétisme vise à préserver la liberté de choix des personnes. Il ne s'agit en effet pas d'entrer en croisade pour que toutes les personnes en difficulté de lecture et écriture entrent en formation (ce qui, quantitativement n'est d'ailleurs pas possible). Une partie des personnes analphabètes, il faudrait le souligner plus souvent, travaille, est insérée dans un milieu social dense, suit la scolarité de ses enfants, etc. et ne souhaite pas (ou pas encore) apprendre à lire.

La prise en compte "là où les personnes vivent" de leur situation d'illettrisme permettrait aussi sans doute à nombre de personnes de ressentir moins violemment, le déni, la honte, la culpabilisation qui entourent leur illettrisme. Leur confiance en elles et leur capacité d'entrer en formation seraient ainsi renforcées.

Services au citoyen

Lire et Écrire souhaite que les différents acteurs publics et économiques soient sensibilisés à la question de l'analphabétisme pour qu'ils prennent conscience de la nature et de l'ampleur des problèmes posés – concrets et de démocratie – et qu'ils puissent ainsi en tenir compte.

En outre, la sensibilisation doit également se faire vers le grand public qui, trop souvent, a une vision dichotomique de l'analphabétisme (on sait ou on ne sait pas lire et écrire) et ainsi favoriser l'émergence de la demande des personnes concernées.



Lire et Écrire propose:

1. **Une sensibilisation à l'analphabétisme du personnel de l'ensemble des services au public et particulièrement des travailleurs en contact avec le public.** On l'a vu, de nombreux apprenants se plaignent de ne pas comprendre ce qui leur est demandé, d'être "obligés" de se présenter accompagnés dans les services publics. Dans un premier temps, cette sensibilisation peut être opérée par des chargés de sensibilisation spécialisés déjà en fonction à Lire et Écrire. Leur nombre devrait évidemment augmenter. Rapidement, il serait souhaitable que des personnes soient formées, à l'intérieur des services publics, pour pouvoir sensibiliser/former les fonctionnaires aux différentes attitudes de respect des différences au sein de la population[10]. Les outils de sensibilisation doivent être construits et mis en œuvre avec des apprenants, actuels et anciens. Ils en feront aussi l'évaluation permanente.

2. **La mise en place, au sein des opérateurs de formation, d'un assistant social chargé de faire le lien, entre la formation, la recherche d'emploi, l'aide juridique, l'emploi, la santé, le logement, etc.** Si le fait d'avoir au maximum le CEB n'est pas nécessairement un signe d'analphabétisme, le fait d'être dans cette situation augmente le risque d'avoir des difficultés à retrouver du travail et d'être victime d'une série d'exclusions connexes: logement, culture, santé, formations qualifiantes…

3. **La nomination, au sein de chaque implantation ouverte au public, d'un responsable de l'accessibilité des lieux et de l'information** qui aurait pour mission l'aide aux personnes analphabètes et aux autres personnes en difficulté de compréhension (âgées, handicapées, etc.), ainsi que les recommandations d'amélioration de l'accueil et de l'accessibilité.

4. **Une sensibilisation spécifique du personnel des prisons, des instituts de défense sociale et des autres lieux où le taux d'analphabétisme très élevé handicape toute réinsertion**. Cette sensibilisation approfondie devrait systématiquement prendre place au sein de la formation de base des agents pénitentiaires.

10. Les plates-formes pourront d'ailleurs accueillir en leur sein des services publics (administrations, pouvoirs publics, divisions, etc.) qui souhaitent mettre en œuvre des projets de prise en compte de l'analphabétisme en leur sein, dans le cadre de leurs missions.



5. **Une adaptation de la signalétique intérieure et extérieure dans les bâtiments publics** (les administrations communales et régionales, Forem, prisons …) **ou accessibles au public** (écoles, hôpitaux …) notamment par la mise en place d'icônes qui doublent les orientations écrites, de zones de couleurs dans les bâtiments, d'informations données par haut-parleurs… L'accessibilité des lieux doit faire partie du contrat de gestion signé par les entreprises publiques autonomes (SNCB, Poste, etc.).
6. **Une adaptation de la signalisation publique extérieure, notamment des panneaux routiers** (plus visuels, plus nombreux…).
7. **Une adaptation des bornes numériques installées à l'entrée des administrations et salles de guichets,** notamment par des pictogrammes.
8. **La nomination d'un responsable à la simplification de l'information publique** (à l'image du secrétaire d'État à la simplification administrative) dont l'une des tâches serait la lecture préventive des décisions et projets du gouvernement afin d'en vérifier l'impact pour les personnes analphabètes.
9. **La création de services communaux d'information et de recherche administratives** afin de faciliter les démarches (forcément difficiles) des personnes ne sachant pas lire et écrire. Par exemple en matière de logement, d'emploi ou encore de droit. Ces services seraient entre autre en relation avec les Maisons de l'Emploi et Maisons de Justice.

Monde du travail

Au travail comme ailleurs, les compétences de base sont supposées maîtrisées par chacun mais, ceux dont ce n'est pas le cas sont de plus en plus fragilisés. Et cela d'autant plus que l'évolution du travail nécessite davantage de savoir lire et écrire et demande toujours plus d'autonomie.

On compte aujourd'hui en moyenne 22% de travailleurs qui ont au maximum le diplôme d'études primaires[11], indicateur de probabilité d'analphabétisme. Des moyens s'imposent donc pour sensibiliser et mobiliser le monde du travail à la question de l'analphabétisme, et pour donner à chaque entreprise la capacité de mettre en place des dispositifs[12] qui tiennent compte des problèmes rencontrés par ses travailleurs ne sachant ni lire ni écrire. Dont:

1. **Une sensibilisation spécifique des syndicats et des entreprises pour mettre sur pied des partenariats de formation.**
2. **Une accessibilité des consignes aux personnes analphabètes** (explications et pictogrammes).
3. **Une sensibilisation spécifique des cellules de reconversion afin d'envisager une offre adaptée aux personnes analphabètes** (en termes de recherche d'emploi spécifique et/ou en termes de formation).

Insertion socioprofessionnelle (ISP)

Toutes les personnes analphabètes demandeuses d'emploi ont le droit de bénéficier à part entière de tous les services du placement, de la formation professionnelle et de l'insertion socioprofessionnelle existants, sans a priori professionnels négatifs. Cela implique une attention particulière pour éviter les discriminations à l'embauche là où on assimilerait l'analphabétisme à de l'incompétence professionnelle.

11. Dans certains secteurs, ce taux dépasse 30%. Voir chapitre 2, page 38.
12. L'ensemble du raisonnement concernant l'accessibilité des lieux et de l'information développé au point précédent est aussi pertinent pour le monde du travail.

L'alphabétisation n'est pas forcément la première étape obligée du dispositif: la personne doit avoir le choix par exemple entre rechercher un emploi, entamer une formation professionnelle qualifiante, valider ses compétences professionnelles acquises ou entamer une formation intensive d'alphabétisation.

Lire et Écrire revendique donc **que soit confirmée, par les pouvoirs publics et les partenaires sociaux, la légitimité de l'alphabétisation dans le cadre du parcours d'insertion socioprofessionnelle**, ce qui implique d'intensifier la reconnaissance d'associations d'alphabétisation comme organismes d'insertion socioprofessionnelle.

Dans le cadre des plans d'accompagnement des chômeurs fédéral ou régionaux, **l'alphabétisation doit conserver un caractère volontaire et l'analphabétisme ne peut être invoqué comme critère de suspension ou d'exclusion du bénéfice des allocations de chômage.**[13]

L'alphabétisation trouve particulièrement bien sa place dans le nouveau décret wallon de "dispositif intégré d'insertion". En effet, celui-ci prévoit explicitement l'importance de la mise en filière et des partenariats à établir entre les différents acteurs de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle pour répondre au projet des demandeurs d'emploi.

Pour que les personnes analphabètes ne fassent pas les frais d'une politique de formation/insertion de plus en plus "écrémante", il est nécessaire de passer par **une large sensibilisation des agents-relais que sont les travailleurs des EFT-OISP, le personnel du Forem (Conseil et Formation), les enseignants et directions de la Promotion sociale, etc.** Cette sensibilisation devra se faire avec les apprenants concernés par ces filières de formation et en s'appuyant sur les actions déjà tentées ou réalisées par certains acteurs de l'Insertion socioprofessionnelle qui seront membres des plates-formes. La sensibilisation portera aussi sur le principe et l'intérêt de la discontinuité de la formation. L'image trop souvent répandue est qu'une personne qui ne sait pas lire doit suivre un cours d'alphabétisation avant tout autre chose, qu'elle pourra ensuite entrer en préqualification, puis en formation qualifiante avant de pouvoir – enfin! – chercher une emploi. La réalité des personnes est cependant bien différente: elles souhaitent trouver un emploi tout de suite, commencent une formation puis l'arrêtent pour différentes raisons, ne souhaitent faire que l'alpha, ou pas d'alpha…

D'une manière générale, on reconnaît aujourd'hui **l'importance d'offrir aux personnes désireuses de se former des parcours de formation individualisés, adaptés au projet de chacun** et aux compétences possédées au départ. Parmi les obstacles qui subsistent à la concrétisation de tels parcours, il y a celui de la réelle accessibilité de la formation aux publics-cibles, celui de l'articulation des moments de formation et celui du manque d'emploi.

Pour permettre réellement le choix des personnes, il est nécessaire de réduire l'écart entre compétences attendues et compétences possédées par les personnes, d'adapter les méthodologies de formation aux spécificités des publics, de réduire les temps d'attente démobilisateurs et d'éviter les passerelles inadaptées, les formations qui ne débouchent sur rien…

Les personnes infra-scolarisées et plus particulièrement les personnes analphabètes subissent plus que les autres les conséquences de ces difficultés.

Recherche-action

Lire et Écrire propose de **mener trois recherches-action:**

1. **sur le nombre de personnes en grande difficulté de lecture/écriture en EFT/OISP,** de manière à pouvoir faire des propositions pédagogiques pour que les apprentissages sociaux, techniques et de lecture/écriture puissent se faire conjointement;
2. **sur le suivi de formation et d'emploi des stagiaires en contrat de formation;**

13. Voir Livre blanc pour l'alphabétisation – Lire et Écrire avril 2004.



3. **sur l'adéquation des dispositifs de formation des adultes, dans certains métiers, aux personnes analphabètes** (Forem formation, Promotion sociale, EFT/OISP, IFAPME) afin de proposer des réponses aux obstacles rencontrés par les demandeurs d'emploi en général, entre autres analphabètes, et favoriser leur entrée et leur maintien en formation.

Filières et passerelles

Le nouveau décret de Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle met l'accent sur la création de passerelles entre opérateurs et sur la création de filières de formation.

Par filière, on entend la notion de *"réseau local mis en place pour permettre à un bénéficiaire ou à un ensemble de bénéficiaires d'atteindre son/leur objectif professionnel de manière optimale, c'est-à-dire en se voyant offrir les services, méthodologies et laps de temps répondant le mieux à ses/leurs besoins. Une filière repose sur un maillage formalisé d'actions préétablies et négociées entre acteurs locaux de formation professionnelle et d'insertion."*

Par passerelle, on entend la notion d'*"articulation entre les actions et services offerts par deux opérateurs de formation ou d'insertion qui entrent dans une relation de partenariat pour faire progresser un bénéficiaire vers son objectif professionnel. Cette passerelle implique que soient définies les compétences (prérequis) nécessaires à l'entrée dans une formation et les compétences attendues et potentiellement "attestables" en fin d'activité. Une passerelle nécessite donc la définition des modalités de passage d'une activité de formation/insertion à l'autre, la nature des informations transmises entre opérateurs, la reconnaissance des compétences tant sociales que techniques ou professionnelles acquises par le bénéficiaire chez l'opérateur en amont."*[14]

À partir des conclusions de l'ensemble de ces recherches et des réflexions au sein des plates-formes, un certain nombre de propositions pourront être faite, envers les différents acteurs de la formation des adultes et de l'insertion socioprofessionnelle. Globalement, il s'agirait aussi de **mieux utiliser les dispositifs existants à destinations des personnes les moins scolarisées et/ou qualifiées.** Et entre autres, **inciter davantage le Forem formation à se mettre en filières avec d'autres opérateurs de formation pour ce public.** Cela peut nécessiter de changer les méthodes d'approche de certains métiers (autant à l'entrée qu'en formation, qu'à l'évaluation), de baisser les seuils d'accès, de collaborer davantage avec les stagiaires sur la définition de leur parcours d'insertion.

Promotion sociale

Concernant l'enseignement de Promotion sociale, Lire et Écrire propose:

- d'**offrir des formations accessibles aux personnes analphabètes pour certains métiers;**
- de **créer et** de **soutenir des partenariats Promotion sociale/associations d'alphabétisation afin d'outiller la Promotion sociale pour tenir compte des spécificités du public analphabète ou ne connaissant pas le français** (difficultés administratives, de logement, de santé, de précarité…) et permettre un bon "accrochage" en formation;
- de **tenir compte des spécificités des personnes peu ou pas scolarisées dans leur langue pour apprendre le français:** privilégier l'apprentissage oral avant de passer à l'écrit;
- d'**harmoniser les différents niveaux d'entrée en formation pour permettre un passage aisé entre formation alpha et Promotion sociale;**
- d'**établir, autant en alphabétisation/remise à niveau qu'en français pour non-francophones le seuil entre le niveau final auquel les associations d'alphabétisation amènent les personnes et le niveau de départ en Promotion sociale.**

14. Avant-projet de décret relatif au DIIS, seconde lecture, commentaires des articles.

Classes moyennes

En matière de contrat d'apprentissage[15], Lire et Écrire plaide pour **l'élargissement des critères d'entrée en apprentissage** et pour **l'adaptation de l'examen d'entrée dans la mesure où tous les emplois ne requièrent pas une connaissance approfondie de l'écrit.** Aujourd'hui, ce type de formation n'est accessible qu'aux jeunes de plus de 15 ans ayant obtenu le CEB et ayant obligatoirement suivi au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire inférieur (général, technique ou professionnel)[16].

De même, tant pour les contrats d'apprentissage que pour une série de formations dispensées par l'IFAPME, **des formules de temps partagé pourraient être construites, entre alphabétisation et formation technique.**

Ateliers de recherches actives d'emploi

Afin d'aider les personnes peu scolarisées ou peu qualifiées à obtenir un emploi, Lire et Écrire propose de **renforcer et de développer les Ateliers de recherches actives d'emploi spécifiques,** par exemple au sein des Maisons de l'emploi. Pour certaines personnes, l'objectif est de trouver un emploi coûte que coûte, et suivre une formation relativement longue comme l'alphabétisation ne correspond pas à leur motivation.. À l'inverse, lorsqu'une personne travaille, le sens de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut apparaître davantage et, avec lui, la motivation pour entrer en formation.

Validation des compétences

Lire et Écrire entend que le secteur associatif actif en matière de formation – qui assure plus de trois millions d'heures de formation par an – puisse **intégrer le consortium de validation des compétences[17] et que les compétences techniques et transversales du public se trouvant en EFT/OISP puissent être validées.**

En outre, Lire et Écrire revendique que la problématique de l'analphabétisme soit prise en considération par les centres de validation via **la possibilité de valider des compétences sur base de tests non exclusivement écrits.** Lire et Écrire revendique également **que cette validation puisse être acquise compétence par compétence.**

Lire et Écrire revendique[18] **que les compétences base soient reconnues comme compétences professionnelles et qu'elles soient à ce titre validées,** de même qu'une série de compétences transversales qui confèrent à la personne un certain niveau d'employabilité au-delà de la connaissance de gestes techniques qui peuvent éventuellement être acquis dans l'entreprise.

› Santé

Les apprenants évoquent régulièrement la difficulté de leurs rapports avec les praticiens de la santé. Personnel hospitalier et médecins en tête: les informations sont laborieuses à obtenir et à comprendre. **Une sensibilisation de qualité de l'ensemble des acteurs de la santé** (personnel mutuelliste, médecins, infirmiers, personnel d'accueil en hôpital, etc.) revêt donc une grande importance afin d'améliorer la relation et la communication, le suivi des traitements, compréhension des enjeux, l'expression des difficultés et angoisses…

15. Formule de formation en alternance dispensée par l'IFAPME.
16. Un examen d'entrée est organisé pour le jeune qui possède un CEB mais qui n'a pas terminé sa deuxième professionnelle.
17. Créé par un accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Cocof, ce consortium regroupe la Promotion sociale, le Forem, l'IBFFP et l'IFAPME. Il sert à valider les compétences de tout travailleur, occupé ou non.
18. Avec l'ensemble des 5 fédérations, regroupées au sein de l'Interfédération des EFT-OISP Wallonie Bruxelles qui organisent le secteur associatif de l'insertion socioprofessionnelle en Région wallonne via 140 centres.



En outre, Lire et Écrire souhaite:

- **une sensibilisation des praticiens et pharmaciens** pour promouvoir les explications et reformulations orales notamment pour s'assurer de leur bonne compréhension par les patients analphabètes;
- **une sensibilisation des ophtalmologues** à l'épreuve que constitue un examen de la vue pour les personnes analphabètes et l'adaptation des outils (pictogrammes au lieu de lettres);
- **une adaptation des ordonnances et des emballages de médicaments** pour les rendre les plus accessibles possible;
- **un remboursement de séances de logopédie pour les adultes en formation ayant des troubles d'apprentissage liés à la dyslexie, à la dyscalculie, à la prononciation et à la latéralisation[19].** En effet, certains adultes n'ont pas été dépistés lorsqu'ils étaient enfants et peinent aujourd'hui à apprendre malgré leur motivation.

Opinion publique

La prise en compte de l'analphabétisme concerne aussi Monsieur et Madame Tout-le-monde. Elle contribue à une amélioration de la reconnaissance des personnes analphabètes en tant que citoyens acteurs de leur devenir, impliqués pleinement dans la société. Cette prise en compte passe par des contacts différents avec ce public dans le cadre professionnel, lors des relations amicales, de voisinage; lors d'événements associatifs ou sportifs. Elle permettra sans doute également de changer le regard, trop souvent stigmatisant, que la plupart des gens portent sur les personnes analphabètes.

Lire et Écrire estime donc indispensable de **sensibiliser davantage l'opinion publique à la problématique de l'analphabétisme.**

Culture

La culture, lieu par excellence de l'appartenance, de l'expression et de la construction collective est un outil démocratique essentiel. Il est donc primordial, d'une part de **maintenir les politiques culturelles et d'éducation permanente de la Communauté française** et, d'autre part, de **favoriser une production culturelle (et l'accès à celle-ci) qui soit le reflet de l'ensemble des appartenances, expressions et constructions collectives des citoyens.**

Par ailleurs, Lire et Écrire souhaite:

- **le renforcement de l'accès de tous à la culture notamment par le dispositif Article 27;**
- **la création ou le renforcement de lieux d'accueil et des animations autour de la lecture;**
- **le renforcement de la présence, dans les bibliothèques publiques, de livres en "français facile" pour adultes,** ainsi que davantage de convivialité et d'accessibilité pour les lecteurs débutants;
- **l'ouverture des bibliothèques publiques à des groupes en formation et une offre d'animations spécifiques pour les groupes de personnes analphabètes en formation.**

19. Après un premier dépistage en formation, le diagnostic final serait effectué par un spécialiste qui ouvrirait (comme pour les enfants) le droit au remboursement des séances de logopédie.

Migrations

Nous imaginons *"une Europe ouverte et capable de gérer l'immigration, qui sera une Europe plus juste, plus riche, plus forte, plus jeune. Une immigration qui enrichit le pays d'accueil, une immigration faite d'hommes et de femmes qui ne s'identifient plus à la "misère du monde", une immigration conçue comme une réponse nécessaire à nos problèmes de démographie, de dignité, d'emplois"*.[20]

Concernant l'alphabétisation et le public issu de l'immigration, Lire et Écrire fait huit propositions.

1. **Renforcer les pratiques et les méthodes interculturelles en alphabétisation.** L'interculturel n'est pas uniquement lié au public d'origine étrangère: il faut pouvoir sortir de l'exotisme et du folklorisme stigmatisants -chacun est porteur de cultures- pour pratiquer une approche qui traverse tous les niveaux de l'action: organisation, accueil, modalités de partenariat, méthode pédagogique, évaluation, communication… Par ailleurs, il faut favoriser des réflexions et des actions qui complexifient et mettent en doute nos cadres de référence habituels. C'est particulièrement vrai autour de questions comme les relations hommes -femmes, temps profane- temps sacré, valeur du travail, etc.
2. **Harmoniser le droit à la formation (et à la subsidiation).** Que l'on soit immigré européen, non européen, demandeur d'asile, réfugié, en demande de régularisation… chacun doit avoir le même droit d'entrer en formation. Et les opérateurs de formation doivent être subventionnés de manière équivalente quelque soit le statut des stagiaires en formation. Cela nécessite que le prochain gouvernement régional wallon se dote des moyens d'une réelle politique sociale et d'intégration, en particulier pour encourager l'entrée en formation des personnes qui n'ont pas ou ne peuvent avoir le statut de demandeur d'emploi (statut qui ouvre la porte de bien des formations).
3. **Développer des services d'interprétariat social et renforcer le statut des médiateurs interculturels.** Le recours à des médiateurs interculturels ou interprètes s'avère primordial pour "reconnaître" la personne, à l'accueil mais aussi à certains moments clé de la formation, notamment pour faciliter l'explicitation et la compréhension de l'environnement de formation. Quand le centre régional d'intégration n'a pas développé ce service ou qu'il n'y a pas de CRI, les associations d'alphabétisation font appel aux ressources internes de leurs groupes ou à quelques personnes dans des services extérieurs. Ces solutions, pas toujours disponibles, n'offrent pas la garantie d'un interprétariat de qualité et confidentiel.
4. **Engager des assistants sociaux-relais** pour aider les apprenants qui, en raison de leur non maîtrise du français ou de leur faible niveau de scolarité se retrouvent démunis face à une série de démarches administratives, juridiques, etc. En outre, il faut pouvoir distinguer le rôle du formateur de celui de la personne chargée de l'accueil et du relais vers d'autres intervenants. L'intervenant social relais déchargerait les formateurs de problématiques qui sortent de leurs compétences et cadres pédagogiques. Au niveau externe, avoir une personne de référence permettrait d'intensifier le travail de partenariat et de mise en réseau, améliorant ainsi la qualité de l'orientation.
5. **Développer des structures adaptées aux questions de santé mentale des personnes en exil** car certaines personnes vivent des troubles et traumatismes liés à l'exil qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage tant qu'ils ne trouvent pas de lieu d'expression.
6. **Organiser la concertation des opérateurs d'apprentissage du français, au même titre que pour l'alphabétisation, par exemple via des plateformes interculturelles sous-régionales.** Cette concertation devrait veiller à:
   - l'adéquation offre/ demande de formation sur chaque territoire;
   - favoriser les liens de coopération et d'échanges de savoirs pour améliorer quantitativement et qualitativement l'offre de formation;

20. Véronique Oruba in Démocratie – n°7, 1ier avril 2004.



- structurer l'offre géographiquement et entre les divers partenaires (dont l'enseignement de Promotion sociale).

Cette concertation de tous les acteurs devrait se faire sous l'égide des CRI. De manière transitoire, en province de Luxembourg et en Hainaut occidental, avant la création d'un CRI, Lire et Écrire peut prendre l'initiative de réunir une telle concertation, à laquelle les partenaires donneront ensuite la forme qu'ils souhaitent.

7. **Offrir à tous les formateurs des lieux de supervision psychopédagogique.** Les formateurs sont souvent dépositaires du vécu difficile des personnes en formation. Il est nécessaire d'organiser des intervisions et des supervisions pour pouvoir nommer, décoder, confronter les représentations ou pour gérer la violence rencontrée dans leur activité professionnelle. Le formateur est source de première écoute et il est son propre outil de travail qui, sans cadre ni lieu d'expression et d'accompagnement risque de vivre des situations de traumatisme récurrent qui finiront par le rendre incapable d'écoute, de soutien. A cet égard, relevons le poids de la double contrainte et du sentiment d'instrumentalisation des formateurs vis-à-vis des demandeurs d'asile. Il y a en effet une contradiction majeure entre le travail d'intégration dans la société qui leur est demandé et les diverses procédures de suspicion et d'expulsion à d'autres niveaux de pouvoir. Il faut ajouter à cela la difficulté de devoir refuser des personnes dans les groupes sans pouvoir leur proposer d'autre offre adéquate.

8. **Améliorer et faciliter les procédures d'équivalence de diplômes.** Pour les personnes scolarisées dans leur pays d'origine, l'équivalence des diplômes est difficile, longue, voire impossible. Souvent, soit ces personnes n'ont pas accès à des formations qualifiantes, soit elles sont orientées vers des formations qui ne leur conviennent pas et/ou sont redondantes avec leur parcours. Il en va du respect de ces personnes qu'elles aient le droit d'être orientées vers des emplois et des formations à la hauteur de leurs compétences.

Le développement de l'offre de formation à destination de tous les publics

Outre la construction d'une école de la réussite de tous et la prise en compte de la spécificité des personnes analphabètes dans l'ensemble des lieux sociaux, le droit à l'alphabétisation pour tous est au cœur des revendications de Lire et Écrire.

De quoi s'agit-il? Du droit à l'alphabétisation sans discrimination d'aucune sorte. Du droit de choisir une formation répondant à ses aspirations et à ses besoins. Du droit de poursuivre cette formation le temps nécessaire pour atteindre son objectif. De la garantie de trouver près de chez soi une alphabétisation de qualité, reconnaissant ses expériences et ses savoirs, ses capacités et ses rythmes d'apprentissage. Du droit de questionner et de réfléchir, d'imaginer et de créer, de lire et d'écrire son histoire, de se réapproprier sa culture et de rencontrer celle des autres.

Le droit à l'alphabétisation, c'est d'abord et surtout le droit pour tous de participer économiquement, socialement, culturellement et politiquement à la construction de la société. Participation qui, elle même, donne du sens à l'apprentissage.

Beaucoup d'associations d'alphabétisation développent leur action dans le cadre des finalités et objectifs définis par le Décret de l'éducation permanente[21] ce qui implique que l'alphabétisation:

- n'est jamais une fin en soi. Il s'agit toujours d'apprendre à lire pour quelque chose: pour aider les enfants, trouver du travail, sortir de chez soi, entrer dans la société, se débrouiller seul, être libre, pour comprendre le monde, savoir se défendre;
- c'est donner des outils – parmi d'autres – pour comprendre le monde, pour s'y situer, pour développer ses capacités d'analyse et de réflexion critique, pour y agir socialement, économiquement, culturellement et politiquement.

Lire et Écrire estime que **la Communauté française doit reconnaître toutes les associations d'alphabétisation qui développent des pratiques en cohérence avec les orientations définies dans le décret "Éducation permanente" et doit donc prévoir des budgets en conséquence.**

On la vu, les raisons d'entrer en formation d'alphabétisation, et d'y rester, sont complexes et étroitement liées tant à l'environnement social qu'au parcours de vie et aux caractéristiques individuelles. Il revient donc au secteur de l'alphabétisation et aux pouvoirs publics de mettre en place un dispositif de formation qui, de façon structurée et pédagogique, prenne en compte l'ensemble des besoins, désirs et projets des personnes qui souhaitent s'inscrire en formation. **Les propositions de formations doivent donc être variées, décentralisées et accessibles dans des lieux de natures différentes, pour toucher toutes les personnes, là où elles se trouvent.**

L'offre de formation ne peut être détachée des plates-formes partenariales proposées au début de ce chapitre. En effet, c'est bien après l'analyse des besoins, de l'offre de formation existante et des réalités socioéconomiques et géographiques de son territoire que chaque plate-forme pourra se prononcer: le public est-il bien touché? quelles sont les communes non couvertes? quelles priorités parmi les publics spécifiques? quels opérateurs se mettent en lien? A nouveau, les propositions qui suivent doivent servir d'amorce au débat dans ces plates-formes pour que les acteurs locaux construisent ensemble leur politique locale.

Adapter l'offre de formation à tous les publics là où ils se trouvent nécessite des moyens financiers accrus, d'autant plus qu'au-delà des activités de formation d'autres tâches restent à accomplir (administration et gestion, coordination pédagogique, formation de formateurs, animation des centres de ressources, direction…).

Aujourd'hui, on peut estimer qu'un million d'heures de formation en alphabétisation sont offertes en Région wallonne[22]. Elles concernent un peu plus de 7.200 apprenants dans 55 structures employant 321 bénévoles et 298 salariés équivalents temps plein.[23]

21. Décret du 8 avril 1976 et Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente.
22. Estimation sur base de l'étude quantitative 2002-2003 de Lire et Écrire Communauté française. On y répertorie 95.000 heures "formateur". Si un formateur a en face de lui 10 personnes lors de chacune de ses heures de formation (soit 950.000 heures "stagiaire"), qu'on y ajoute une estimation du volume horaire non répertorié dans l'étude, tout en retranchant de manière forfaitaire une partie du volume répertorié qui concerne plutôt de la remise à niveau ou de l'apprentissage du français pour des personnes scolarisées, on peut estimer le volume total d'heures de formation en alphabétisation en Région wallonne à un million. Ce chiffre semble être un chiffre vraiment maximal si l'on considère que Lire et Écrire représente un peu plus de 57% de l'offre de formation en Région wallonne puisque Lire et Écrire a offert, en 2003, 385.000 heures de formation (heures-stagiaires).
23. Ces nombres reflètent uniquement les données des opérateurs qui ont répondu à l'enquête statistique. Voir chapitre 3, page 41. *Le secteur de l'alphabétisation: structures et types d'actions*



Or, si l'on veut pouvoir offrir 12h de formation par semaine à 10% des personnes analphabètes, soit 24.000 personnes en Région wallonne, il est nécessaire de pouvoir disposer d'un volume total de 10.368.000 heures de formation. Si l'on considère qu'un formateur fait 800 heures de face à face pédagogique par an et que la taille moyenne des groupes est de 10 personnes**, il est nécessaire de compter sur 1.296 formateurs d'alphabétisation ETP en Région wallonne, contre +/- 173 actuellement**[24]. Soit une augmentation de 1.123 formateurs ETP.

Ces activités de formation au sens propre nécessitent un ensemble de missions connexes comme l'administration et la gestion, la coordination pédagogique, la formation de formateurs et les centres de ressources, la direction, la sensibilisation, la recherche, etc. On peut estimer, en dehors des prestations des plates-formes chiffrées plus haut et en prenant appui sur la structure actuelle du personnel dans le secteur que 582 personnes sont nécessaires pour rencontrer ces missions, contre 77 actuellement, soit une augmentation de 505 personnes ETP[25].

Dès lors, Lire et Écrire revendique **une augmentation de 1.628 ETP pour pouvoir offrir 12h par semaine de formation de qualité à 10% des personnes analphabètes,** et en assurant la sensibilisation, la mutualisation des ressources et la coordination qui vont de pair avec le modèle de développement en vigueur actuellement… Car nous estimons que **toutes les structures qui le souhaitent doivent pouvoir mettre en place de l'alphabétisation pour leur public.**

Une augmentation du personnel de cette ampleur doit bien entendu être effectuée dans la durée, pour que l'ensemble des acteurs concernés participent à l'élaboration de la politique locale et pour pouvoir réinjecter dans le dispositifs les résultats des différentes recherches, et pour pouvoir construire des dispositifs de formation de grande qualité, avec les personnes analphabètes concernées.

Lire et Écrire propose de construire avec les plates-formes et les pouvoirs publics un ambitieux plan de développement qui permette cette augmentation d'activité en sept ans. En 2005, mise en place et structuration des plates-formes, définition des besoins prioritaires, organisation de la mise en œuvre et recrutement de 50 personnes. Ensuite, recrutement annuel de 100, 150, 200, 300, 400 et 428 personnes, pour atteindre un total de 1628 ETP supplémentaires.

Ces emplois doivent être structurels, dans le cadre d'un accord global de développement du secteur et en lien avec l'accord de coopération interministériel sur l'alphabétisation.

La meilleure solution nous paraît être l'octroi de postes APE pour l'ensemble de ces missions. Les financements spécifiques venant alors compléter les salaires et les frais d'activités des travailleurs. Ces postes doivent pouvoir être octroyés tant aux associations d'alphabétisation qu'aux acteurs qui ne sont pas spécifiquement des opérateurs de formation mais qui pourraient bénéficier du détachement d'un temps de formateur pour répondre à la demande d'alphabétisation de leur public. Une condition d'octroi, à réfléchir, pourrait être l'implication dans les plates-formes.

Un ensemble de propositions d'attribution de ces ETP vont être détaillées ci-dessous. Il va de soi qu'elles viennent chaque fois en soustraction de ces 1.628 ETP. La manière de les répartir (géographiquement et en termes de publics prioritaires) serait laissée à l'appréciation de chaque plate-forme, à condition que soit respectée une série de critères de qualité.

Tout cela peut sembler énorme… Cela montre bien le déficit d'offre de formation à combler pour un public qui atteint 10% de la population de la Région…

24. On compte 230 ETP répertoriés par l'étude quantitative. On prendra ici le chiffre de 250 pour tenir compte des structures non répertoriées. Parmi ce personnel, 69% est constitué de formateurs, soit 172,5 ETP (250 X 69%).
25. Cfr. note ci-dessus, si 31% du personnel est affecté aux tâches autres que la formation au sens le plus strict.

Pourquoi avoir choisi 12h de formation comme volume de référence? À moins qu'une formation ne soit insérée dans un dispositif de formation plus large, le volume horaire doit être de minimum 6h par semaine. En deçà, les apprentissages ne sont pas suffisants pour maintenir la motivation de l'apprenant. Un volume horaire moyen de 12h par semaine semble pouvoir tenir compte de la nécessité d'ancrer les apprentissages et des diverses contraintes des personnes en formation. Des volumes supérieurs pourront bien entendu être proposés pour les personnes plus disponibles à la formation et dans les situations ou l'opérateur de formation aura les moyens d'en offrir plus.

Une offre proposée dans des lieux divers par des acteurs divers

Adapter l'offre de formation à la diversité des besoins des personnes et à la variété des situations de vie requiert **la possibilité pour tous les types d'acteurs socio-éducatifs de mettre en œuvre de l'alphabétisation**: associations d'éducation permanente et d'insertion socioprofessionnelle, bien entendu, mais aussi foyers et centres culturels, syndicats, fonds de formation de secteurs professionnels, associations de parents, maisons de quartier, de jeunes, centres d'action sociale, maisons médicales, centres de guidance ou de consultation, CPAS, écoles de Promotion sociale, écoles de devoirs, maisons d'accueil, associations de bénévoles, associations liées à une communauté culturelle…

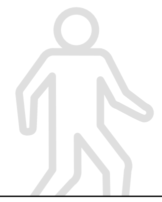
Cette proposition implique que dans chaque type de reconnaissance publique et dans les choix d'affectations budgétaires propres à chaque type de compétence ministérielle, il sera nécessaire d'affecter une part des moyens disponibles à de la formation en alphabétisation.

Le renforcement de la diversité de l'offre de terrain sera toujours privilégié, dans le respect des critères de qualité. Mais **là où un besoin subsiste, qu'aucune structure existante ou à renforcer ne peut rencontrer, Lire et Écrire souhaite pouvoir organiser une nouvelle offre de formation.**

Géographiquement aussi, l'offre de formation doit devenir une offre de proximité. C'est-à-dire que **toute personne puisse trouver une possibilité de formation dans sa commune ou après un court déplacement en transport en commun** (maximum 30 minutes)[26].



26. Garantir le droit à l'alphabétisation, c'est aussi garantir une offre minimale de transport en commun gratuite ou à très bas prix…



Une offre accessible à tous les publics

A. Les demandeurs d'emploi

Lorsqu'on se rappelle que 35% des demandeurs d'emploi possèdent au maximum le CEB, on ne peut qu'insister sur l'importance d'**une bonne information des membres du personnel du Forem en contact avec des personnes analphabètes** (accueil, conseillers en formations, etc.) et la nécessité d'intégrer des perceptions concernant la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans les entretiens pour pouvoir faire une offre ciblée à la personne.

En outre, Lire et Écrire propose:

1. **la poursuite et l'intensification des conventions "articles 6" avec le Forem** pour expérimenter une série de pratiques de formation avec des demandeurs d'emploi, en particulier concernant les passerelles et filières de formation;
2. **l'augmentation importante du financement des formations des demandeurs d'emploi,** tant via le conventionnement avec le Forem que via le FSE et/ou les agréments et conventions avec la Région wallonne;
3. **l'intensification et la valorisation de la formation proposée par les CPAS aux personnes engagées dans le cadre des articles 60 et 61;**
4. **la structuration des partenariats et des filières de formation entre Forem formation, Promotion sociale, EFT, OISP, missions locales et régionales, régies de quartier, sous l'égide de Forem conseil** et avec des moyens spécifiques pour mettre en œuvre la logistique parfois fort complexe des passerelles, des niveaux de formation, du temps partagé entre deux opérateurs, du suivi des stagiaires, etc;
5. **au sein des OISP et des EFT, nous proposons l'organisation systématique de la formation en alphabétisation par le détachement de formateurs ou la formation spécifique des formateurs en place.**[27]

B. Les travailleurs

Compétence et formation professionnelle

En octobre 2003, les partenaires sociaux proposaient un texte commun visant à créer plus d'emploi et à accroître quantitativement et qualitativement la formation.
Ils demandaient notamment aux secteurs et entreprises d'affecter les moyens destinés à la formation des "groupes à risque" aux travailleurs âgés, aux peu qualifiés, aux personnes handicapées et aux allochtones. Ils plaidaient aussi pour une organisation plus méthodique de la formation via des plans de formation sectoriels et des plans de formation d'entreprise. Dans ce contexte, Lire et Écrire rappelle que la formation professionnelle bénéficie aujourd'hui encore essentiellement aux travailleurs les plus scolarisés et qualifiés.[28]

27. En collaboration avec l'Interfédération des EFT et OISP Wallonie-Bruxelles.
28. L'enquête sur les forces de travail 2000 réalisée par l'INS montre que seulement 1% des travailleurs ayant au maximum le CEB disent avoir suivi une formation professionnelle en 1999 et que cette proportion augmente régulièrement avec le diplôme pour atteindre 12% pour les universitaires.

Lire et Écrire demande que:

1. **les secteurs reconnaissent explicitement les compétences de base comme compétences professionnelles et donc l'alphabétisation comme formation professionnelle;**
2. **l'alphabétisation soit une priorité de formation pour les groupes à risques, parmi lesquels on trouve un grand nombre de personnes infra-scolarisées;**
3. **les secteurs et les entreprises incluent l'acquisition des compétences de base dans les plans de formations**[29].

Fonds de formation sectoriels

Alimentés par une cotisation prélevée sur la masse salariale des entreprises, ces fonds subventionnent la formation professionnelle dans leur secteur. Les formations actuellement financées sont aujourd'hui pour l'essentiel des formations professionnelles au sens "étroit" (nouvelles techniques de production, adaptation au poste de travail…).

Lire et Écrire souhaite que les fonds de formation proposent et/ou financent l'alphabétisation (heures de formation et formateurs) comme formation professionnelle.

Mise en place de projet de formations en alphabétisation

La mise en place de projet de formation en alphabétisation pour les travailleurs d'entreprises reste le meilleur moyen pour démontrer l'importance, la faisabilité et les bénéfices de cette démarche. Mais la démarche est longue et exige de mobiliser des ressources humaines importantes. Ces projets devraient prioritairement être développés dans les secteurs dans lesquels on trouve une forte proportion de travailleurs infra-scolarisés (industrie manufacturière, commerce, construction, transports, administration publique, restauration…). Une attention particulière doit aussi être portée à certains types d'activités, parmi lesquelles les entreprises agréées pour les titres services, les entreprises de travail adapté (en collaboration avec l'Awiph) et les entreprises d'insertion.

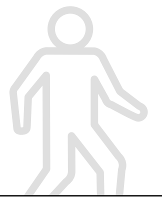
Lire et Écrire demande dès lors **des moyens supplémentaires pour mettre en place ces partenariats.**

Chèques formation[30]

Le nombre de chèques formation par entreprise est insuffisant pour permettre la mise en place de formations en alphabétisation. En effet, le décret[31] est adapté à des formations courtes et pas à des formations relativement longues comme l'alphabétisation.

Lire et Écrire réclame **l'augmentation du nombre de chèques formations par entreprise pour permettre la mise en place de projets d'alphabétisation pour les travailleurs des PME.**

29. Ces propositions ne nécessitent pas nécessairement de moyens supplémentaire mais un choix clair d'affectation des moyens de la formation aux personnes les moins scolarisées, et l'adaptation des méthodes pédagogiques pour tenir compte de leurs spécificités en formation.
30. Dévret du 23/07/1998 qui vise la formation continue des travailleurs en PME par un subventionnement partiel et souple de la formation.
31. Le décret du gouvernement wallon 10 avril 2003 prévoit de 50 chèques par an pour les personnes physiques ou entreprises unipersonnelles à 800 chèques par an pour les entreprises comptant de 200 à 250 travailleurs. Or, si on veut donner 6 heures de formation par semaine pendant un an (36 semaines) à un seul travailleur, il faut 216 chèques!



Secteur public

Le secteur des administrations publiques est l'un des secteurs comptant le plus de personnes analphabètes. Lire et Écrire demande **que des formations en alphabétisation soient proposées aux travailleurs statutaires et non statutaires (contractuels subventionnés, ALE, articles 60§7…) des services publics** dans le cadre des formations prévues dans les statuts de la fonction publique.

Cellules de reconversion

L'efficacité des cellules mises sur pied par le Forem en partenariat avec les organisations syndicales pour réinsérer les travailleurs victimes de fermetures d'entreprises repose sur les partenariats mis en place avec différents organismes pour réinsérer les travailleurs licenciés. C'est souvent lors de fermetures et de tentative de réintégration sur le marché du travail que l'analphabétisme de certains travailleurs apparaît. Il faut donc que les difficultés qu'il engendre puissent être reconnues et prises en charge.

Lire et Écrire propose **que les cellules de reconversion prennent systématiquement contact avec une structure de coordination de l'alphabétisation afin que les problèmes qui apparaissent puissent être pris en compte.**

C. Primo-arrivants et immigrés

Sur ces questions d'immigration et d'interculturel, il est important que les spécificités tant urbaines que rurales soient prises en compte. Les réalités de l'immigration en milieu rural (une moindre tradition d'immigration, peu de ressources communautaires, isolement, rupture avec la communauté d'origine, regard des autres…) doivent être relayées sur tout le territoire de la Région wallonne.
C'est pourquoi Lire et Écrire demande **qu'un CRI (centre régional d'intégration) soit constitué dans les deux sous-régions qui n'en possèdent pas aujourd'hui: la province de Luxembourg et le Hainaut occidental,** pour permettre une cohérence d'action vis-à-vis de ce public. Ces nouvelles structures devraient fédérer ce qui existe (à l'état embryonnaire ou élaboré), et avoir les moyens de mettre en œuvre ce qui fait défaut.

De manière générale, **la cohésion de l'action territoriale nous semble devoir être maintenue ou renforcée**. Trois éléments doivent faire l'objet, rapidement, de l'élaboration d'une stratégie plus précise:

- la clarification (et l'explicitation) des limites de compétences de chacun, entre les CRI et Lire et Écrire, en matière de coordination de l'apprentissage du français, et en matière de formation interculturelle pour les opérateurs d'alphabétisation;
- le soutien à apporter aux formations organisées par les associations culturelles communautaires, dont leur encadrement pédagogique;
- l'articulation des projets soutenus en matière d'action sociale et/ou d'intégration des personnes (d'origines) immigrées. Il est nécessaire de structurer l'information réciproque, la confrontation des pratiques et réflexions. Et cela, dès avant ou durant le processus de choix des projets à soutenir, d'autant que chaque projet est de taille modeste. D'une part pour mieux articuler l'ensemble des projets sur un territoire, d'autre part pour mettre en commun et diffuser les ressources existantes.

Outre ces éléments organisationnels, **l'offre de formation en français, doit être drastiquement augmentée, pour qu'elle soit accessible à tous les primo-arrivants (et immigrés) qui le souhaitent.** Pour les personnes infrascolarisées, elle serait prise en charge par le secteur associatif de la formation, pour les personnes scolarisées dans leur pays d'origine, la formation doit être organisée par l'enseignement de Promotion sociale.

On estime[32] qu'un volume de 300h de formation en français et de 300h en alphabétisation sont nécessaires pour qu'un public primo-arrivant infra-scolarisé puisse avoir les éléments "de survie" dans l'environnement belge.

Un relevé de fin 2003, uniquement auprès des 8 régionales wallonnes de Lire et Écrire montrait que le public et les écoles volontaires existent pour ouvrir immédiatement 37 classes supplémentaires.

Lire et Écrire demande qu'un accord de coopération soit conclu avec la Communauté française afin que:

- **l'ensemble des personnes scolarisées dans leur langue puissent apprendre le français en Promotion sociale** (sauf si elles ont un parcours ou un vécu tellement difficile qu'elles ne peuvent pas "tenir" dans le système scolaire);
- **le maintien en formation des demandeurs d'asile reste autorisé à l'expiration de leur titre de séjour[33];**
- **les pratiques pédagogiques en Promotion sociale soient modifiées pour privilégier d'abord le français oral** (certaines personnes, passées en Promotion sociale, reviennent à Lire et Écrire en sachant fort bien la grammaire et la conjugaison … et en demandant d'apprendre à parler).

D'autre part, seuls certains demandeurs d'asile peuvent s'inscrire comme demandeurs d'emploi. Et si cette situation a varié et varie d'une direction régionale du Forem à l'autre, elle tend globalement à se raréfier. Les demandeurs d'asile ont donc, moins qu'avant, la possibilité de s'inscrire en formation et de bénéficier d'un contrat de formation (que ce soit en Promotion sociale, en EFT/OISP, au Forem).

Le nouveau décret régissant les EFT/OISP permettra l'inscription en formation des demandeurs d'asile dont le séjour en Belgique est autorisé, ne fut-ce qu'en vertu des différentes procédures d'appel. Mais, ce décret n'est pas encore d'application et ne le sera sans doute pas avant fin 2004. Et cette disposition ne permettra pas aux personnes de s'inscrire comme demandeuses d'emploi et de bénéficier des avantages du contrat de formation.

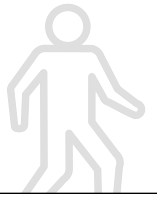
Lire et Écrire demande qu'une concertation soit établie entre les ministères wallons des Affaires sociales et de l'Emploi et de la Formation et le ministère fédéral de l'Intégration pour que l'ensemble des demandeurs d'asile puissent s'inscrire comme demandeurs d'emploi jusqu'à l'épuisement du délai de validité de leur procédure de recours.

Soutien aux formations organisées par des associations culturelles

Pour certaines personnes (d'origines) étrangères, **l'intégration passe, par les associations des communautés concernées.** Il faut donc développer le soutien aux actions émergentes des communautés, en direct via le soutien à l'encadrement pédagogique, ou indirectement par le soutien à l'introduction de projets auprès de pouvoirs subsidiants.

Une meilleure cohérence des projets soutenus nous semble devoir être réfléchie. Le pouvoir politique décideur n'a-t-il pas un rôle à jouer dans cette mise en relation des partenaires? Pour qu'ils puissent s'informer, confronter leurs pratiques et réflexions? Comment mieux articuler les rôles et orientations du ministère des Affaires sociales, du Centre pour l'Égalité des Chances, du CIW, du CRI, de la commune et de Lire et Écrire? Une première étape utile serait la diffusion à tous les promoteurs de la liste des contenus des projets soutenus.

32. Un travail en cours permettra de rendre cette estimation plus rigoureuse.
33. De manière à pouvoir terminer la formation entamée au moment ou le titre de séjour était valable.



D. Les détenus

Le contexte carcéral fait depuis longtemps l'objet de critiques: surpopulation, carence de personnel, vétustés des locaux, grèves à répétition (qui entraînent notamment la suspension des formations). À l'évidence, le système pénitentiaire souffre d'un sous financement qu'il convient de rencontrer prioritairement.

Néanmoins, Lire et Écrire plaide pour **le droit de toute personne incarcérée en difficulté avec l'écrit[34] de suivre une formation en alphabétisation ou une formation générale.** Nous revendiquons aussi:

1. **la création d'un lieu de concertation unique, regroupant les niveaux fédéral, régional et communautaire, en vue de développer une politique cohérente dans les établissements pénitentiaires.** Il y a lieu d'augmenter les moyens (budgets et personnel) des asbl de formation actives en prison et d'adapter les critères d'octroi des subventions en fonction de la réalité carcérale;
2. **une meilleure coordination locale** entre les services psychosociaux présents en prison, le Forem, l'enseignement de Promotion sociale en prison, nécessitant l'instauration d'un partenariat solide avec le secteur associatif, sur base de conventions;
3. **une véritable reconnaissance de l'importance des activités pédagogiques en prison** c'est-à-dire, d'une part, de ne pas assimiler formation à récréation et, d'autre part, de ne pas priver de formation un détenu puni. Cette reconnaissance implique également que les transferts de détenus entre prisons tiennent compte de l'opportunité pour tout détenu de (pour)suivre un parcours de formation adapté et cohérent;
4. **un statut du détenu étudiant identique au statut étudiant** (montant de l'allocation d'étude, aménagement des horaires, etc.) quels que soient le type de formation, le moment de la peine préventive ou la prison;
5. **la prise en compte des femmes détenues.** Représentant moins de 5% des détenus, l'offre de formation qui leur est destinée est beaucoup trop restreinte.

E. Les Gens du voyage

Lire et Écrire propose que soient **mis en œuvre des projets d'alphabétisation pour les Gens du voyage qui prennent en compte leur mode de vie mobile et leur rythme de vie** (calendriers de formation adaptés, formation itinérante, etc.).

Le projet actuel du Centre de médiation des Gens du voyage de la Région wallonne concerne essentiellement des Gens du voyage wallons. Or, on peut s'attendre à la présence de plus en plus importante de populations Rom non francophones originaires des pays de l'est. Ces populations devront aussi être prises en compte.

Encore plus que toute autre, au vu des spécificités souvent mal connues de ce public, les initiatives qui verront le jour doivent être élaborées avec les personnes concernées.

34. C'est-à-dire plus d'un détenu sur trois.

F. Les personnes handicapées

Comme on l'aura lu au chapitre 3 (page 65), il y a un véritable problème de définition des publics, des compétences et des responsabilités en matière d'alphabétisation des personnes handicapées.

Nous souhaitons d'abord **interpeller l'Awiph au plus haut niveau: quelle est sa vision de l'alphabétisation des personnes handicapées?** Et cela en spécifiant les options selon les différents publics: travailleurs en ETA, personnes sourdes ou aveugles, autres handicapés physiques, personnes handicapées mentales en centres de jour, personnes fréquentant les centres de formation qualifiante de l'Awiph et enfin, personnes étiquettées handicapées via un passage dans l'enseignement spécial comme lieu de "relégation". Ces dernières étant en général intégrées dans le public habituel des associations d'alphabétisation. Quelle est la part de l'offre de formation qui relève des structures d'alphabétisation et quelle est la part qui relève des organismes spécialisés subventionnés par l'Awiph?

Au-delà de ces positionnements à clarifier et à ce stade de nos réflexions, Lire et Écrire demande:

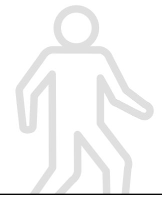
- **que les moyens destinés à la formation des travailleurs en ETA soient aussi, comme dans les autres secteurs, affectés à l'apprentissage des compétences de base** comme compétences professionnelles;
- **que les centres de formation qualifiante de l'Awiph organisent en interne l'alphabétisation des stagiaires** (abaissement des prérequis);
- **qu'une politique concertée et des partenariats soient mis en place,** par exemple via la participation aux plates-formes.

G. Autre types de public

Lire et Écrire estime que la politique cohérente d'offre de formation sur chaque territoire doit permettre à toutes les personnes qui le souhaitent d'entrer en formation. Cela nécessite que les associations soient subsidiées pour tous les types de publics qu'elles reçoivent, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Nous attirons particulièrement l'attention sur:

1. **les habitants permanents de campings pour qui une offre de formation décentralisée doit être mise en œuvre,** comme transition avant un centre de formation;
2. **les personnes non demandeuses d'emploi** (et par exemple les femmes au foyer) **pour qui, aujourd'hui, les financements sont quasi inexistants.** Le problème est réel, en tous cas pour les femmes d'origine immigrée qui ne souhaitent pas être demandeuses d'emploi mais qui ont la volonté d'apprendre le français et la lecture;
3. **les pensionnés** qui, par essence, ne sont pas demandeurs d'emploi.

Une dernière revendication ici concerne le public qui sort de l'alphabétisation. Qu'elles soient ou non demandeuses d'emploi, les personnes doivent pouvoir continuer leur formation générale en Promotion sociale. **L'offre de formation de niveau secondaire inférieur général doit être drastiquement augmentée.**



Des propositions transversales

Lire et Écrire propose:

- de **maintenir (dans les associations) ou d'imposer (en Promotion sociale) la gratuité des cours d'alphabétisation et de français pour non-francophones;**
- **l'extension de la possibilité d'avoir un contrat de formation pour l'ensemble des personnes en formation et pas seulement pour les demandeurs d'emploi;**
- de **relancer le projet d'Université ouverte – sur le type des dispositifs de l'Isco ou de la Funoc – afin de permettre à toute personne qui le souhaite de reprendre des études au niveau où elle se trouve,** de progresser à son propre rythme (par exemple par un système d'unités de formation capitalisables), et d'aller jusqu'où elle le souhaite, tout en obtenant une certification reconnue.

Une formation dans un contexte positif

Pour faciliter l'entrée en formation, Lire et Écrire revendique;

1. **de renforcer l'offre en crèches pour permettre aux parents d'entrer facilement en formation;**
2. **d'accorder la gratuité des transports pour les apprenants de et vers leurs lieux de formation;**
3. **d'intensifier les dessertes locales de transports en commun en région rurale**[35].

Les conditions administratives et financières

Aujourd'hui, les conditions de travail du secteur associatif sont financièrement et administrativement très difficiles, particulièrement pour les associations dont le financement dépend pour partie du Fonds social européen (FSE).

Par respect pour l'importance des objectifs sociaux que ces associations rencontrent, par souci d'économie de moyens sur l'encadrement administratif afin d'investir davantage dans les actions pédagogiques, par respect pour la qualité de l'implication des apprenants en formation et du travail effectué par les professionnels, il est indispensable d'**améliorer le traitement administratif et financier réservé aux associations.**

Outre la valorisation et la reconnaissance du travail effectué, cette amélioration passe par:

- une communication lors du 4e trimestre d'une année de tous les montants des subsides à recevoir l'année suivante (et non en mars ou mai de l'année concernée);
- le **respect des décisions prises et annoncées par les pouvoirs publics,** entre autres en termes de délais;
- **la lutte contre les retards de paiements des subsides qui enrichissent les banques, appauvrissent les projets de terrain et causent des soucis aux travailleurs**[36]**;**

35. Et d'en diminuer drastiquement le coût non seulement pour toutes les personnes en formation, mais aussi pour les demandeurs d'emploi qui cherchent du travail, les jeunes et les enfants, les personnes sans ressources qui souhaitent garder des contacts sociaux, les personnes âgées, etc.
36. Dans le cas où il y a retard de paiement des subsides, les intérêts devraient être pris en charge dans les dépenses éligibles, pour autant que les comptes de l'association soient sains. Les pouvoirs publics devraient publier chaque année le montant soustrait de cette manière aux actions de terrain.

- la signature des conventions de subsides dus pour une année endéans les deux premiers mois de l'année en cours. D'une part pour participer à la résorption des retards, d'autre part pour pouvoir être utilisées comme gage auprès des banques pour obtenir des crédits de trésorerie;
- **une coordination/harmonisation des documents administratifs et des justifications demandés** (par exemple entre le FSE et la Région wallonne);
- **une simplification des procédures de justification des subsides;**
- **la transparence (l'explicitation) des modes et critères de décision d'octroi de subventions** (Région, FSE, postes APE, etc.) et de contrôles des actions;
- **une égalité de traitement entre associations dans l'application des différents décrets.**

Lire et Écrire estime aussi important de:

1. **Préserver la liberté associative et la liberté de l'État de financer le secteur associatif pour des missions de service public.** Ce qui nécessite donc de sortir des accords AGCS[37] une série de secteurs qui ne peuvent en aucun cas être considérés comme commerciaux (dont la formation).
2. **Maintenir des politiques européennes d'insertion après 2006** même si par un simple jeu mathématique, suite à l'élargissement, notre rapport au PIB moyen augmente; ce qui "cache" d'autant plus les personnes en déficit réel de compétences de bases ou exclues du travail.
3. **Développer des collaborations entre systèmes de formation de bassins d'emploi communs au delà des frontières.** La mobilité des personnes et des emplois donne forme à ces bassins, mais la réalité de la formation reste nationale. La formation devrait valoriser les échanges de compétences et la mobilité des travailleurs.
4. **Mettre gratuitement à disposition des opérateurs de formation en alphabétisation des locaux (para)communaux** de qualité pour les formations.

Des formateurs bien formés

Une offre décentralisée, professionnelle et de qualité exige des formateurs – bénévoles ou salariés – bénéficiant d'une formation de base et continuée de valeur, du matériel pédagogique adapté et varié, des centres de ressources, un appui technique et méthodologique, des locaux adéquats, un support administratif, financier et de coordination.

La formation doit reposer sur des méthodes pédagogiques actives, participatives, centrées sur les expériences, ressources, désirs et projets des participants. Il s'agit d'une condition à la fois pour faciliter les apprentissages et pour que la formation soit vecteur d'émancipation sociale et personnelle.

Lire et Écrire revendique:

- **la subsidiation des heures stagiaires "perdues" du fait de la formation continue d'un formateur,** selon une modalité à définir. Par exemple à hauteur de 5 jours par an de formation en lien avec le travail. Cet aspect devrait favoriser la formation continue.
- **l'ouverture, dans l'enseignement de Promotion sociale, du post-graduat en alphabétisation.** Et, la création d'une véritable filière de formation entre les formations par modules de type Lire et Écrire (via un Institut de formation en alphabétisation qui pourrait être créé), ce graduat et l'une ou l'autre licence universitaire.

37. Accord général sur le commerce des services, présenté par l'Organisation mondiale du commerce. Il vise à libéraliser l'ensemble des services, privés et publics.

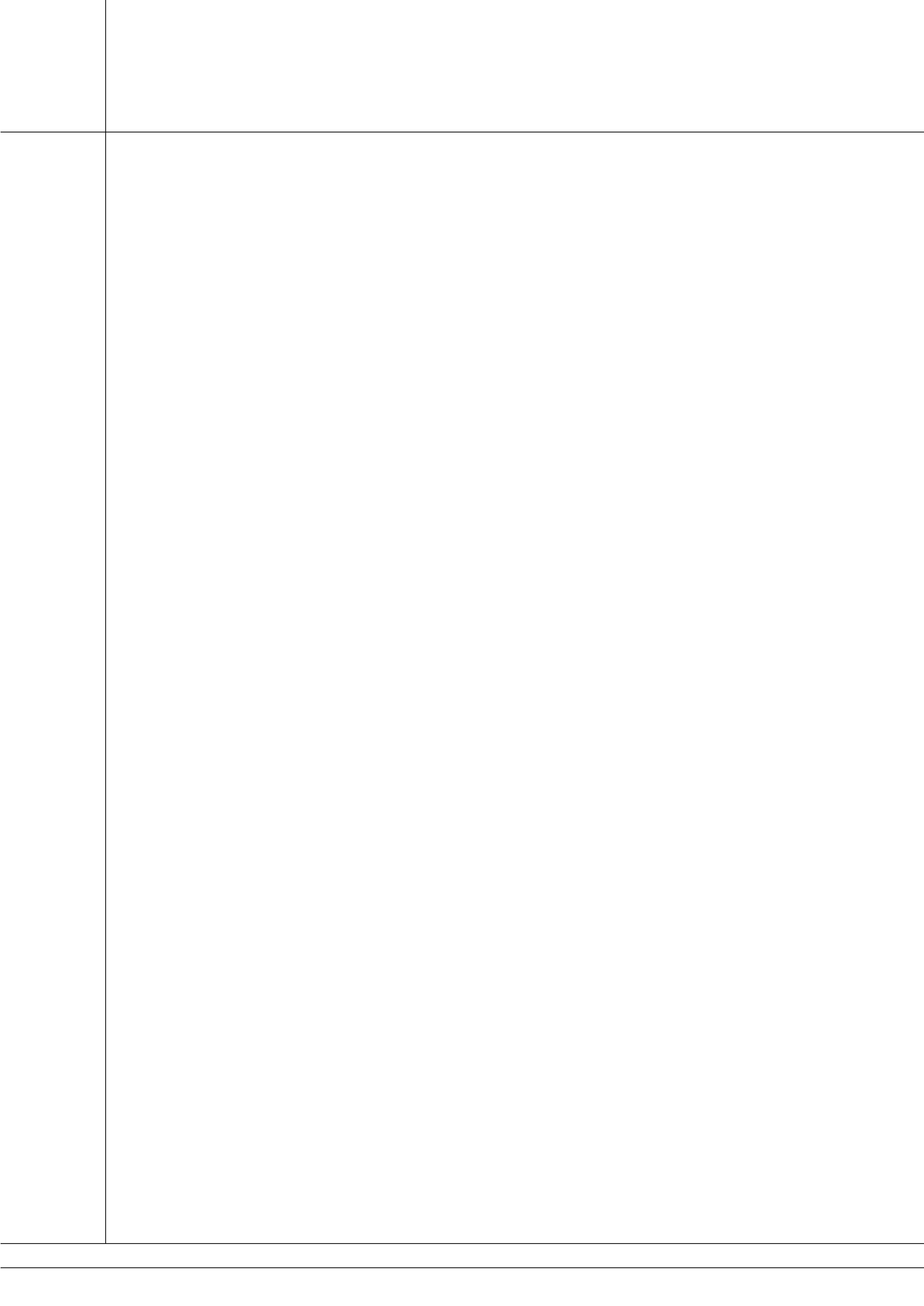


Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)

Nul besoin ici d'insister sur la nécessité de la maîtrise d'un minimum de compétences informatiques pour tout individu désireux de s'impliquer pleinement dans toutes les sphères de la société: professionnelle, sociale, culturelle, économique, politique ou familiale. Favoriser l'accès de tous aux technologies de l'information et de la communication doit demeurer une priorité. Lire et Écrire plaide pour un droit à une formation de base à l'utilisation de l'ordinateur, adaptée aux publics en situation d'exclusion.

Aussi, Lire et Écrire demande:

1. **le financement des formations des formateurs pour utilisation de l'outil informatiques en formation;**
2. **l'instauration, pour les ménages défavorisés, du "minimum de connexion garantie" au même titre que l'eau, le gaz et l'électricité;**
3. **le financement, au-delà du plan PMTIC, de cours d'initiation informatique,** d'ailleurs vecteurs d'alphabétisation (et de motivation!);
4. **que les Pouvoirs publics examinent toutes les possibilités légales de favoriser les logiciels libres dans les politiques publiques** d'accessibilité aux nouvelles technologies, afin d'économiser des dizaines de milliers d'euros en droits sur les logiciels "propriétaires";
5. **le financement d'équipements informatiques (et de leur maintenance), comme outils pédagogiques** dans les salles de formation, à raison d'un ordinateur pour deux apprenants.





Conclusion: Tous capables! Tous concernés!

L'originalité de ce document est de tenter d'intégrer trois objectifs dans une même démarche. En effet, les raisons d'un certain échec de l'école dans sa mission d'alphabétiser chacun, les objectifs des personnes entrant en formation, la recherche des dispositifs pédagogiques les plus pertinents, la nécessité de participation des personnes, la variété des réalités vécues par les personnes en situation d'illettrisme, les divers degrés de sensibilisation des acteurs de la société… tout cela participe à dessiner les contours d'une problématique extrêmement complexe.

Les réponses - ou plutôt les hypothèses de réponses - devront donc permettre une véritable analyse de ces éléments. Cette analyse débouche à notre sens sur une double conclusion, sur un double enjeu: il faut à la fois développer un véritable plan d'alphabétisation visant à faire disparaître l'analphabétisme et intégrer effectivement dans notre société chaque personne, qu'elle soit analphabète ou non.

La vision que la société a de l'analphabétisme doit donc évoluer pour que chacun évalue ses pratiques professionnelles ou personnelles. Modes de communication, organisation des institutions, méthodes pédagogiques, choix d'affectation des moyens, participation démocratique, peuvent être (devraient être!) évalués à l'aune du fait que 10% des habitants de notre Région ne savent ni lire ni écrire.

Certes, ce changement de point de vue est difficile et compliqué. Mais il relève avant tout d'une conviction!

La conviction d'une part que tous les enfants qui fréquentent l'école primaire sont capables d'apprendre à lire, écrire et calculer vers l'âge de 7 ans si l'école en fait son objectif essentiel. Et d'autre part que tous les adultes en difficulté de lecture peuvent dépasser la honte et l'échec antérieur pour acquérir les compétences de base que sont la lecture et l'écriture, si l'on tient compte de leurs désirs, réalités et expériences.

La conviction aussi que chacun est concerné. Enseignant, syndicaliste, formateur, fonctionnaire, employeur, habitant, parent… nous pouvons tous faire « quelque chose » pour que les spécificités des personnes analphabètes soient réellement prises en compte et pour que l'analphabétisme disparaisse de notre société. Ce «quelque chose» reste bien souvent à réfléchir, à construire ensemble.

C'est pour entamer cette réflexion, cette co-construction que Lire et Écrire a pris l'initiative de ce document. Espérons qu'il puisse cheminer, être confronté à d'autres réalités et points de vue que les nôtres, évoluer.

Le chemin est ouvert, disions-nous en introduction. Mais il reste à le tracer, ensemble, tous ensemble.

Lire et Écrire en Wallonie – juin 2004

L'appel est lancé…

Absolument toutes les réactions, critiques et propositions à ce document sont bienvenues!

Vous pouvez soit contacter **LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE**
42 rue de Marcinelle – 6000 Charleroi – tél. 071/20 15 20
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be,

ou contacter la régionale de Lire et Écrire la plus proche de chez vous.

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON
boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067/84 09 46 – fax 067/84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE
place Communale 2 – 7100 La Louvière
tél. 064/31 18 80 – fax 064/31 18 99
courriel: centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI
avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071/27 06 00 – fax 071/33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL
quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069/22 30 09 – fax 069/64 69 29
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME
rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04/226 91 86 – fax 04/226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG
place Communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061/41 44 92 – fax 061/41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR
rue des Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081/74 10 04 – fax 081/74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS
bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087/35 05 85 – fax 087/31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be

Glossaire

ACS: Agent contractuel subventionné
ADEPPI: Atelier d'éducation permanente pour personnes incarcérées
AGCS: Accord général sur le commerce des services
ALE: Agence locale pour l'emploi
ANLCI: Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (France)
APE: Aide à la promotion de l'emploi
APEF: Association paritaire pour l'emploi et la formation
AWIPH: Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées
CEB: Certificat d'études de base (primaire)
CEF: Conseil de l'éducation et de la formation
CEFA: Centre d'éducation et de formation en alternance
CESI: Certificat de l'enseignement secondaire inférieur
CESS: Certificat de l'enseignement secondaire supérieur
CF(WB): Communauté française de Belgique (Wallonie-Bruxelles)
CIW: Carrefour interculturel wallon
CNAC: Comité national d'action pour la sécurité et l'hygiène dans la construction
COCOF: Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale
CPAS: Centre public d'aide sociale
CRI: Centre régional d'intégration
DEI: Demandeur d'emploi inoccupé
DPMSB: Dispositif permanent de maîtrise des savoirs de base (France)
EAD: Enseignement à distance
EDD: Ecole des devoirs
EFT: Entreprise de formation par le travail
EP: Education Permanente
EPS: Enseignement de promotion sociale
ETA: Entreprise de travail adapté
ETP: Equivalent temps plein
FAFEP: Fédération des associations pour la formation et l'éducation permanente en prison
FEDASIL: Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile
FEDER: Fonds européen de développement régional
FER: Fonds européens pour les réfugiés
FIPI: Fonds d'impulsion à la politique des immigrés
FLE: Français langue étrangère
FOPA: Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes
FOREM: Formation emploi
FSE: Fonds social européen
FUNOC: Formation pour l'université ouverte de Charleroi
IALS: International adult literacy survey
IBFFP: Institut bruxellois francophone de formation professionnelle
IFAPME: Institut de formation en alternance des petites et moyennes entreprises
ILA: Initiative locale d'accueil
INS: Institut national de statistique
INSEE: Institut national de la statistique et des études économique (France)
ISCO: Institut supérieur de culture ouvrière
ISP: Insertion socioprofessionnelle
LEE: Lire et Écrire
NTIC: Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE: Organisation de Coopération et de Développement Economique
OISP: Organisme d'insertion socioprofessionnelle
PISA: Program for international students assessment
PMTIC: Plan mobilisateur pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication
PRC: Programme de résorption du chômage
RW: Région wallonne
SEGEC: Secrétariat général de l'enseignement catholique
TIC: Technologie de l'information et de la communication
UNESCO: United nations educational, scientific and cultural organization
VOCB: Vlaams ondersteuningscentrum voor de basiseducatie



Vers un plan wallon pour l'alphabétisation

Le point de vue de Lire et Écrire

10% des personnes de notre Région ne savent pas lire et écrire... C'est intolérable!

Lire et Écrire dresse ici un "état des lieux" de la situation: quel est le problème? comment est-il vécu? quelles sont les solutions actuellement proposées? Ensuite, de nombreuses propositions d'actions sont formulées, selon trois grands axes: prévention de l'échec scolaire, prise en compte des spécificités des personnes analphabètes et augmentation de l'offre de formation.

Et cela à partir de deux convictions.

Première conviction: tous les enfants sont capables d'apprendre à lire vers 7 ans si l'école en fait son objectif essentiel. Tous les adultes illettrés peuvent acquérir la lecture et l'écriture, si l'on tient compte de leurs désirs, réalités et expériences.

Deuxième conviction: chacun est concerné! Enseignant, syndicaliste, employeur, formateur, fonctionnaire, habitant, parent... chacun à notre niveau, nous pouvons faire "quelque chose" pour que les spécificités des personnes analphabètes soient réellement prises en compte. Pour leur permettre, si elles le souhaitent, de trouver un emploi ou un logement, faire valoir leurs droits en justice, comprendre une posologie médicale, un horaire de bus, une convocation administrative, suivre la scolarité de leurs enfants, participer à un comité de quartier, voter, retirer de l'argent, choisir un achat, et/ou apprendre à lire et écrire. Ce "quelque chose" reste bien souvent à réfléchir, à construire ensemble.

Ce document est un outil pour cette construction commune. Il reflète le point de vue de Lire et Écrire en Wallonie et doit donc être confronté à d'autres réalités, perceptions et propositions. C'est à partir de ces confrontations que pourra être construit un véritable "Plan pour l'alphabétisation et la prise en compte de l'analphabétisme en Région wallonne".











ISBN 2-96000369-2-1

